PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Leer para aprender

Lectura y escritura en las áreas del currículo

David Rose
J. R. Martin

PIRÁMIDE

Leer para aprender

Lectura y escritura en las áreas del currículo

DAVID ROSE
HONORARY ASSOCIATE DE LA UNIVERSIDAD DE SÍDNEY
Y DIRECTOR DEL PROGRAMA LEER PARA APRENDER

J. R. MARTIN
CATEDRÁTICO DE LINGÜÍSTICA
EN LA UNIVERSIDAD DE SÍDNEY

Leer para aprender

Lectura y escritura en las áreas del currículo

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»
Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Traducido por Ana Bustelo Tortella

Título original: *Learning to Write, Reading to Learn*

Traducción revisada por Rachel Whittaker y Teresa Bordón, de la Universidad Autónoma de Madrid y miembros del Proyecto Comenius Teacher Learning for European Literacy Education, con la ayuda de Isabel García Parejo, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, coordinadora del Grupo ForMuLe (Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación: formule.es), y de Jorge Arús, de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid.

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-3927-2

Nganyinytja (1928-2007)
Por tu inspiración, tu amor y tu trabajo incansable para los demás

Índice

Agradecimientos

En este libro explicamos cómo se han desarrollado los programas de alfabetización basados en los géneros discursivos, en lo que se conoce como «Sydney School» (Escuela de Sídney), a lo largo de tres décadas. Hay muchas personas a las que podríamos dar las gracias por haberlo hecho posible, pero solo tenemos espacio para nombrar a algunas.

En la primera fase, con el *Proyecto de escritura* y el proyecto *Lenguaje y poder social,* fueron fundamentales: los conocimientos de Joan Rothery sobre la integración de la teoría lingüística funcional en la práctica docente del aula; el programa que llevaba Brian Gray sobre el «encuentro intensivo de lengua» para niños indígenas en Alice Springs; el interés de Gunther Kress por los géneros discursivos y las políticas de alfabetización; y la colaboración con Bill Cope y Mary Kalantzis a través de LERN (*Literacy and Education Research Network,* Red para la investigación de la alfabetización y la educación). Mike Callaghan y Sue Doran pusieron en marcha y apoyaron una colaboración continuada con el *Disadvantaged Schools Program* (DSP, Programa para colegios ubicados en zonas desfavorecidas), y John Carr, del Departamento de Educación de Queensland, fue pionero en la implementación del concepto de género textual en el currículo de Lengua.

En la segunda fase, en el proyecto *Write it Right (Escríbelo bien),* se involucró un equipo de investigadores de las áreas de lengua y de educación, entre los que se encontraban Robert Veel, Mary Macken-Horarik, Sally Humphrey, Caroline Coffin, Susan Feez, Maree Stenglin, Jon Callow y Katina Zammit (que trabajaron con Jim Martin y Joan Rothery).

La tercera fase de *Leer para aprender* ha sido posible gracias a una red de formadores de profesores con un nivel de compromiso y una visión excepcionales, como son Kate Mullin, de la Asociación de Colegios Independientes de Australia Occidental, Claire Acevedo y Sarah Culican, de la Oficina de Educación Católica de Melbourne, y Lyndall Harrison y Cheryll Koop, del Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, entre otros muchos.

Además de este trabajo centrado en la escuela, Carolyn Webb, Janet Jones y Helen Drury desarrollaron una pedagogía basada en los géneros para la lectura y escritura académica en el Centro de Aprendizaje *(Learning Centre)* de la Universidad de Sídney, y Helen Joyce y Sue Hood, del AMES (*Adult Migrant English Service,* Servicio lingüístico para inmigrantes adultos) de Nueva Gales del Sur, desarrollaron una pedagogía, un currículo y un método de evaluación basados en el concepto de género en relación con su área de TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages,* Profesores de inglés para hablantes de otras lenguas). A lo largo de los años hemos recibido el apoyo inestimable de Geoff Williams y Len Unsworth, de la Universidad de Síd-

ney, y de Bev Derewianka y Jenny Hammond, de la Universidad de Wollongong y después de UTS. Más recientemente, Ahmar Mahboob y Shooshi Dreyfus han trabajado con Jim y Sally en el proyecto SLATE (*Scaffolding Literacy in Tertiary and Academic Environments,* El andamiaje de la alfabetización en la enseñanza superior). Peter Freebody, Karl Maton y Erika Matruglio han trabajado con Jim Martin en el proyecto DISKS (*Disciplinarity, Knowledge and Schooling,* Disciplinaridad, conocimiento y escuela).

Las ilustraciones de *Rosie's Walk* de Pat Hutchins, publicadas por *The Bodley Head,* se han reproducido aquí con permiso de The Random House Group Limited.

Todos los que conozcan nuestro trabajo serán conscientes de la inmensa deuda intelectual que tenemos con dos teóricos destacados, el lingüista Michael Halliday y el sociólogo Basil Bernstein. Por último, tenemos que hacer una mención especial a Frances Christie, cuyo liderazgo institucional y compromiso intelectual, desde nuestros inicios en 1979, han sido fundamentales para el éxito de nuestro proyecto y lo siguen siendo. Te damos las gracias con enorme respeto, Fran.

Prólogo

Nos hace mucha ilusión la publicación en español de nuestro libro *Learning to Write, Reading to Learn* como *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo,* ilusión que esperamos que ustedes, queridos lectores, compartan con nosotros. Nuestros animosos colegas en Europa y América llevan trabajando durante más de una década en la introducción de la pedagogía de los géneros textuales en las universidades y escuelas de sus países. Esta traducción del libro creemos que puede abrir las puertas a una enseñanza eficaz de la lectura y la escritura para muchos más profesores y estudiantes. Un objetivo que subyace a la pedagogía de los géneros es la construcción de comunidades democráticas a partir de una «democratización del aula». Ante el compromiso con este principio por parte de nuestros colegas en los países hispanohablantes nos sentimos a la vez inspirados y agradecidos.

Estamos en deuda con el equipo coordinado por Rachel Whittaker, de la Univesidad Autónoma de Madrid, que ha llevado a cabo esta edición. Sin embargo, el proyecto representa el trabajo de muchas personas durante muchos años. La pedagogía de los géneros recibió un lugar destacado en el congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina, en Concepción, Chile, en 2005, gracias a la organizadora, Ingrid Westhoff, y otra vez en 2006 en el International Systemic Functional Congress en São Paulo, Brasil, gracias a la organizadora Leila Barbara, en 2016 en el congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina, en Barranquilla, Colombia, gracias a Gillian Moss, y en 2017 en el congreso de la misma organización en Córdoba, Argentina, gracias a Patricia Meehan. La visita de Claire Acevedo a la Pontificia Universidad Católica de Chile en agosto de 2017, organizada por Cristina Arancibia, ha inspirado el trabajo liderado por Margarita Vidal en los programas de español científico en esta universidad. El grupo de impulsores de la pedagogía de los géneros para hispanoparlantes incluye a Estela Moyano en Argentina, Gerardo del Rosal en México, y Cecilia Colombi, María Brisk y Andrés Ramírez en Estados Unidos. En lo que respecta a Europa, un gran avance lo ha impulsado el proyecto del programa Comenius de la Unión Europea, *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE), coordinado por Claire Acevedo y Ann-Christin Lövstedt, que implicó a formadores de profesores e investigadores de cinco países europeos, entre los que encontraban Rachel Whittaker de España y Carlos Gouveia de Portugal. La difusión de este proyecto creó la necesidad de saber más

sobre la pedagogía de los géneros y de contar con un texto en lengua española sobre ella: este libro cumple esos objetivos. Paralelamente, se sigue trabajando en proyectos de formación del profesorado en la pedagogía de los géneros en español, impulsados por colegas como Isabel García Parejo, de la Universidad Complutense de Madrid, así como por profesoras de enseñanza secundaria como María Barrio e Isabel Blecua.

Marzo de 2018.

David Rose
(Sídney)
Jim Martin
(Santiago de Chile)

Contextos 1

Este capítulo presenta el trabajo sobre la pedagogía de alfabetización basada en los géneros discursivos que la Escuela de Sídney ha desarrollado en las últimas tres décadas. Empieza con los contextos sociales y educacionales en los que comenzó el proyecto de la Escuela de Sídney y continúa con un análisis de los contextos de escolarización desde la perspectiva de la sociología de la educación. Después trazamos un modelo general de la práctica pedagógica, que se puede aplicar a la integración de la alfabetización en el aprendizaje de las asignaturas, con el propósito de superar la desigualdad de los resultados producidos por la escuela. El capítulo termina con un resumen del modelo de lengua en el contexto social, que es la base de la pedagogía centrada en los géneros discursivos.

1. GÉNEROS DISCURSIVOS, CONOCIMIENTO Y PEDAGOGÍA EN LA ESCUELA DE SÍDNEY

El nombre Sydney School (Escuela de Sídney) lo acuñaron Green y Lee en 1994 para referirse al trabajo en lengua y educación que se estaba llevando a cabo desde hacía décadas en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney, en el que estaba Jim Martin. Para ese año, el proyecto de investigación al que se refería se había ampliado más allá de Sídney y había llegado a universidades y colegios de toda Australia. Después se ha convertido en un movimiento internacional, con centros en Singapur y Hong Kong, Reino Unido, Suecia, Noruega, Dinamarca, China, Indonesia, Sudáfrica y América del Norte y del Sur. Para bien o para mal, el nombre que utilizaron Green y Lee se publicó en Estados Unidos y se ha convertido en el nombre con el que se conoce esta investigación a nivel internacional (véase Coe, Lingard y Teslenko, 2002; Freedman y Medway, 1994a; Hyon, 1996; Lee, 1996; Johns, 2002; Martin, 2000a y b; Rose, 2008a y 2011e).

El objetivo inicial del proyecto de la Escuela de Sídney era diseñar un sistema pedagógico de escritura que permitiera a cualquier estudiante superar con éxito las exigencias de la escuela. Lo primero que hicieron fue investigar los tipos de escritura que había en la educación primaria, y de ahí surgió el concepto de género discursivo como un «proceso social orientado hacia un objetivo y formado por etapas». Las estrategias de enseñanza que se diseñaron para guiar a los estudiantes[1] en la escritura de los géneros de la escuela terminó por denominarse «pedagogía basada en los géneros»,

[1] En el libro se utiliza la forma del masculino genérico para referirse a todos los agentes implicados en la comunidad docente.

aunque en este libro utilizaremos simplemente «pedagogía de los géneros». El proyecto se ha desarrollado en tres grandes fases, empezando con la investigación inicial en los años ochenta del siglo XX con el *Writing Project —Proyecto de escritura—* y el proyecto *Language and Social Power —Lenguaje y poder social—* (capítulo 2). En la segunda fase, en la década de los noventa, se amplió la investigación para describir los géneros discursivos que se espera que los alumnos sean capaces de leer y escribir a lo largo de la enseñanza secundaria, llamado proyecto *Write it Right —Escríbelo bien—* (capítulo 3). La tercera fase se ha desarrollado en la primera década del siglo XXI, con el objetivo de aplicar todo este trabajo al diseño de una metodología para integrar la lectura y la escritura en las áreas del currículo de la educación primaria, secundaria y superior, y se conoce con el nombre *Reading to Learn —Leer para aprender—* (capítulo 4).

La palabra «conocimiento» (*knowledge* en inglés) se refiere, en parte, al conocimiento del currículo al que se accede gracias a la lectura y la escritura, al menos para los estudiantes con una alfabetización más avanzada. Para entender la relación entre conocimiento, pedagogía y escolarización ha sido fundamental el trabajo de Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1996/2000). Pero en el corazón del proyecto de la Escuela de Sídney está el principio de que una enseñanza efectiva implica proporcionar a los alumnos conocimiento explícito sobre la lengua en la que está escrito el currículo y que se utiliza en el aula. El conocimiento acerca de la lengua que se ha ido acumulando a lo largo de la investigación es el hilo conductor en cada uno de los capítulos, y culmina en el capítulo 5. El segundo hilo conductor es el conocimiento que esta investigación ha reunido sobre pedagogía, que se resume en el capítulo 6.

2. ¿POR QUÉ AUSTRALIA?

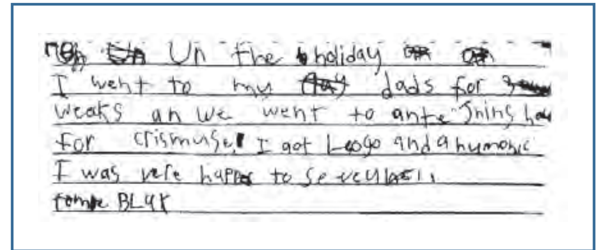
A finales del siglo XX Australia era un microcosmos y, en cierto modo, un precursor de los cambios que estaban teniendo lugar en el mundo entero. Para empezar, es una nación de inmigrantes. Al puñado de convictos británicos y primeros colonos que se asentaron allí les siguió una multitud de inmigrantes cuando empezó a crecer el comercio basado en la agricultura, durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Después, a medida que el país se empezó a industrializar tras la Segunda Guerra Mundial, llegaron obreros de todas partes de Europa y de Oriente Medio para trabajar en las fábricas y en los modernos proyectos estatales de infraestructura. Al llegar los años ochenta del siglo XX un tercio de la población de Australia había nacido fuera del país, muchos de ellos en países de habla no inglesa y a menudo en zonas rurales con escasa educación reglada. Al mismo tiempo, el país no había terminado de resolver la situación con la población indígena, a la que los inmigrantes británicos habían despojado de todo, habiéndola desubicado y oprimido durante generaciones. Los hijos de estos indígenas acudían a las escuelas públicas que se habían puesto en marcha para enseñar a la Australia colonial unas nociones básicas de lengua escrita y hablada, matemáticas y conocimientos generales, y para inculcar los valores de obediencia a la autoridad y lealtad a la monarquía británica. Había escuelas de enseñanza secundaria solamente para la mitad de la población, ya que no era un requisito tener estudios más avanzados para ser un agricultor o trabajador en una fábrica, y solo el 7% de la población tenía un título universitario (Oficina del Censo Australiano, 1994).

Pero los cambios estaban en marcha, y no solo porque el rápido crecimiento demográfico requería más escuelas y profesores, y la creciente economía exigía más trabajadores cualificados. Hasta entonces, la enseñanza se había considerado más un oficio que una profesión, y consistía en llevar a cabo procedimientos ya probados para cumplir con el plan de estudios. Los profesores recibían su educación en programas de formación profesional de universidades técnicas, y después los directores y jefes de estudios les instruían cuando empeza-

ban a trabajar. Esto fue desapareciendo cuando la enseñanza se profesionalizó, en la década de los años sesenta y de los setenta del siglo XX, con titulaciones universitarias. En lugar de una formación profesional, los alumnos que aspiraban a ser profesores asistían a cursos en los que se explicaban teorías, y la teoría más popular que se había estado gestando en el ámbito liberal angloamericano de la educación, desde tiempos de Rousseau, era el progresismo. Con su defensa de la creatividad individual y su oposición a las rutinas tradicionales de instrucción directa, el progresismo se aceptó con un entusiasmo religioso en las recién creadas facultades de educación y en los departamentos de educación de los diferentes estados. Hoy el movimiento progresista es tan fuerte como siempre, pero se le llama constructivismo.

El problema que surgió en el contexto australiano fue que el constructivismo estaba orientado hacia los intereses de familias profesionales de clase media. No estaba diseñado para ofrecer acceso a la educación a los grupos marginados de la sociedad. Los profesores que daban clases a hijos de inmigrantes o de clase trabajadora se encontraron con que «el método global» de lectura *(whole language reading)*; la «escritura basada en el proceso» *(process writing)* y la «ortografía inventada» *(invented spelling)*[2] no aportaban a los alumnos las herramientas suficientes para leer algo más que libros ilustrados muy básicos o escribir algo más que unas líneas de sus observaciones o relatos. El texto que se reproduce aquí (ejemplo 1.1) refleja un estándar muy habitual entre estudiantes de primaria, después de cuatro o cinco años de escritura basada en el proceso (Gray, 1987; Martin, 1990a; Rose, 1999; Rose, Gray y Cowey, 1999).

Ejemplo 1.1. Escritura basada en el proceso en Primaria


Un the holiday
I went to my dads for
weaks an we went to
for crismuse I got Leogo and a humonic
I was vere happe to se

No era que los niños que escribían estos textos no tuvieran los recursos del inglés oral, sino que no podían utilizarlos como base para aprender a leer y escribir, al menos de la forma en el que el método global y la escritura basada en el proceso esperaban de ellos. Tampoco es que no hubieran tenido clases de alfabetización, porque, en general, los profesores seguían dándoles ejercicios para memorizar el abecedario y les enseñaban la correspondencia de sonidos y letras, a pesar de que imperaba el constructivismo.

Este era el contexto en el que Joan Rothery se dirigió en 1979 a Jim Martin, de la Universidad de Sídney, con el problema de cómo enseñar a los niños a escribir en el colegio. Lo que empezó como un programa de investigación enmarcado en el *Programa para colegios ubicados en zonas desfavorecidas* del centro de Sídney, se convirtió en la escritura basada en los géneros discursivos, obteniendo unos resultados sobresalientes no solo con niños desfavorecidos, sino con niños de primaria en general. El enfoque se extendió rápidamente por los colegios de Nueva Gales del Sur, y en 1994 empezó a formar parte del currículo en los colegios públicos. Más adelante, los editores de libros de texto y los departamentos de educación de los estados se apropiaron del análisis de los géneros en la educación primaria de la Escuela de Sídney, lo llamaron «tipos de textos» *(text types)* y lo vendieron a los colegios de todo el país.

Entre 1990 y 1994 la investigación de la Escuela de Sídney se amplió, para incluir las exigencias

[2] Se llama *invented spelling* cuando los niños intentan escribir las palabras como suenan. Esto en inglés es imposible, al contrario que en español, donde las letras se asocian a un sonido concreto, que es casi siempre el mismo, salvo algunas excepciones, de modo que la lengua escrita es una representación bastante fiel de la lengua oral (N. de la t.).

lingüísticas de las asignaturas del currículo de la educación secundaria y la relación entre los usos lingüísticos de la secundaria y las necesidades del mundo del trabajo, que se estudió en el proyecto *Escríbelo bien,* centrado en las industrias científicas, los medios de comunicación y el trabajo administrativo, junto con las ciencias, lengua, geografía, historia y matemáticas que se estudiaban en secundaria. Desde finales de los años noventa del siglo XX, el programa *Leer para aprender (Reading to Learn, R2L)* unió la pedagogía de la escritura basada en los géneros discursivos y los estudios sobre lengua, con las estrategias para la enseñanza de la lectura desarrolladas por la Universidad de Camberra, inicialmente para atender a las necesidades de los estudiantes indígenas australianos (Rose, Gray y Cowey, 1999). Más adelante se convirtió en una metodología integral y en un programa de formación para profesores de primaria y secundaria, y para la educación superior (Rose, 2011a, b).

3. APRENDER EN LA ESCUELA

La pedagogía basada en los géneros discursivos nunca se concibió como una serie de estrategias que los profesores pudieran meter en su caja de herramientas, ya rebosante de cosas. Siempre ha sido un proyecto cuyo objetivo era democratizar los resultados de los sistemas educativos. Parte del proyecto de la Escuela de Sídney ha consistido en estudiar qué esperan los colegios de los estudiantes en cuanto a la lectura y la escritura. Pero más allá de esto, también ha analizado los mecanismos por los que los colegios mejoran o constriñen las oportunidades de diferentes grupos de alumnos. Nuestra principal inspiración para este trabajo fue la sociología de la educación de Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1996), que había sido colaborador de Michael Halliday desde principios de los años sesenta del siglo pasado en el Reino Unido. Para mostrar nuestra perspectiva social del problema de la alfabetización en los colegios vamos a enumerar algunos elementos clave del modelo de Bernstein.

3.1. El mecanismo pedagógico

Bernstein describe el sistema educativo de una sociedad como el «mecanismo pedagógico» e interpreta su funcionamiento en tres niveles, como series de principios organizativos o «normas» en términos sociológicos.

Al primer nivel lo llama *normas distributivas,* que se refiere, en parte, a la distribución del conocimiento entre grupos diferentes de estudiantes. Las normas distributivas están relacionadas con la división del trabajo en la sociedad, que necesita que haya gente con formación en ingeniería, contabilidad, medicina, carpintería, fontanería, etc. Pero, de forma más general, el trabajo se divide entre los empleos que requieren formación profesional y los que no requieren más cualificación que la formación que se recibe mientras se realiza el trabajo. La educación más allá de la básica forma a la gente para trabajos específicos a un nivel profesional o técnico, mientras que la función de los centros de secundaria es producir grupos de estudiantes que irán a la universidad, a formación profesional o a ninguno de los dos niveles educativos. En economías desarrolladas, como la australiana, la proporción de la cualificación de la población es aproximadamente un 20% de universitarios, un 30% de formación profesional y un 50% sin educación superior (datos de la Oficina Australiana de Estadística, 1994, 2004). De modo que, en su sentido más amplio, las normas distributivas en educación crean una jerarquía de resultados en los centros de secundaria que es funcional en un sistema económico de desigualdad. Un problema para este sistema es que hoy día hay cada vez menos trabajos para personas que no han tenido educación superior, pero sin embargo los resultados de la escuela no han cambiado tan rápidamente como la economía. Es una de las razones por las que la alfabetización y la eficacia de

la escolarización se han convertido en temas importantes al hablar de educación.

Al segundo nivel Bernstein lo llama *normas de recontextualización*. Recontextualización es un término clave de la teoría de Bernstein y de nuestra interpretación del aprendizaje en la escuela. El principio básico es que el conocimiento que se produce en un contexto, como puede ser la física teórica o la carpintería práctica, se recontextualiza en la educación como un tipo de conocimiento diferente, por ejemplo ciencias o tecnología. Las normas de recontextualización están formadas por las normas distributivas del sistema, y ellas a su vez dan forma a la distribución del conocimiento. Por ejemplo, las formas en que el conocimiento científico se recontextualiza para estudiantes de secundaria con altas capacidades puede ser bastante diferente de las maneras en que se recontextualiza para estudiantes con menor capacidad. Los primeros estudiarán probablemente libros de texto que contienen densa información técnica, que va aumentando en cantidad y complejidad a lo largo de los años de secundaria, y se enfocarán hacia una carrera de ciencias, ingeniería, medicina u otros campos relacionados con la ciencia. Los segundos probablemente tendrán libros de texto con textos breves y muchos dibujos de colores y ejemplos concretos, o a menudo simplemente hojas de ejercicios con resúmenes de temas y tareas, invertirán mucho del tiempo de clase de forma práctica y haciendo actividades de «aprender descubriendo», y quizá no se espere que continúen con las ciencias más allá de la enseñanza obligatoria.

Al tercer nivel Bernstein lo llama *normas evaluativas*. Nos recuerda que la evaluación es fundamental para la educación en todos los niveles, que «la clave para la pedagogía práctica es la evaluación continua [...] la evaluación condensa el sentido de todo el mecanismo pedagógico» (1996: 50). Las evaluaciones formales determinan si los estudiantes se matricularán en la universidad, en formación profesional o en ninguna etapa posterior, así como si se permite a los estudiantes que avancen en su educación, cuándo lo podrán hacer, qué materias podrán estudiar y qué versión de cada una. Pero las evaluaciones regulares por medio de ejercicios concretos para puntuar y las evaluaciones continuas en clase crean jerarquías de éxitos y fracasos en cada grupo y forman las identidades de los estudiantes como alumnos con más o menos éxito. La formación de identidades a través de la evaluación tiene una función social fundamental, ya que, para el estudiante y para la escuela, localiza la fuente de éxito o de fracaso en el estudiante. Por este medio, la distribución desigual que la escuela produce parece natural y la desigualdad de oportunidades en la sociedad en general parece inevitable.

La pedagogía basada en los géneros textuales tiene como objetivo hacer la distribución de conocimiento en la escuela más equitativa. En este sentido, es consistente con las políticas educativas de la mayoría de los países y de la UNESCO (2010), que proclaman «oportunidades plenas e iguales para todos en la educación [...] para avanzar en el ideal de igualdad de oportunidades educacionales». Con este fin está diseñada para dar a los profesores las herramientas que necesitan para superar la desigualdad en el acceso, participación y resultados de sus clases. En este objetivo nos ha influido enormemente nuestro trabajo con los grupos más necesitados, como los hijos de inmigrantes y de clase trabajadora y sus profesores en colegios urbanos y rurales, así como las comunidades indígenas y los colegios en los que se ha trabajado por toda Australia (Martin, 1990a; Rose, 2004, 2005, 2006b, 2011d).

3.2. Actividades de aprendizaje en la escuela

En nuestras observaciones en las aulas y los continuos debates con profesores siempre se destaca la importancia de la evaluación durante la escolarización. La mayor parte de las actividades que tienen lugar en las aulas contienen algún ele-

mento de evaluación, y muchas lo tienen como objetivo principal, incluyendo aquellas que a menudo se entienden como actividades de aprendizaje. Pero para ver esto con objetividad lo primero que tenemos que preguntar es qué es una actividad de aprendizaje. Una cosa que se puede generalizar en situaciones pedagógicas es que el aprendizaje ocurre haciendo tareas. La tarea puede ser una sencilla actividad manual, como atarse los zapatos, o una compleja actividad semiótica como obtener conocimiento de un libro de texto. En nuestra opinión, este aspecto básico del aprendizaje se acepta tanto en las teorías pedagógicas como en las actividades didácticas diarias, de una manera más o menos implícita.

Por tanto, la tarea de aprendizaje es central en cualquier actividad didáctica. Si el que aprende lo estuviera haciendo solo, la tarea constituiría la actividad en su totalidad —un niño haciendo un dibujo, un escritor experimentando con una técnica estilística o un investigador buscando la solución a un problema—. Esta es la imagen idealizada de los alumnos para la pedagogía constructivista, donde aprenden solos sin las directrices de un profesor. Aprender por su cuenta no anula la evaluación, por supuesto; esta sigue existiendo, pero se retrasa hasta que el producto de la tarea de aprendizaje independiente se muestra a los demás. En situaciones pedagógicas basadas en la escolarización la tarea de aprendizaje normalmente la inicia el profesor, quizá en forma de orden («Cortad por aquí» o «Empezad a escribir») o pregunta: («¿Cuáles son los motivos de la guerra de Vietnam?» o «¿Qué hicisteis durante las vacaciones?»). En el nivel de la clase y durante las secuencias de clases, Christie (1999, 2002) se refiere a este elemento como la «iniciación a la clase» o «iniciación al currículo», y demuestra que puede tener una complejidad considerable en sí misma. Como su objetivo fundamental es dirigir la atención de los estudiantes hacia la tarea a realizar, utilizaremos el término más sencillo *centrar* para esta fase de la actividad de aprendizaje, en la que el alumno se centra en una tarea específica.

El otro elemento clave de cualquier actividad de aprendizaje es, por supuesto, la evaluación, analizar el desempeño de la tarea. A menudo se da por hecho que la evaluación es necesaria para guiar a los estudiantes hacia el éxito, diciéndoles lo que están haciendo bien, así como lo que podrían hacer mejor. Se trata, sin duda, de uno de los componentes de la enseñanza en muchos contextos. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que las evaluaciones positivas y negativas pueden tener efectos diferentes. Muchos de nosotros probablemente podemos recordar experiencias en las que una evaluación negativa de nuestros esfuerzos redujo nuestra capacidad de llevar a cabo la tarea con éxito, y ello nos creó frustración y sensación de impotencia o vergüenza, en lugar de motivarnos para seguir intentándolo. Los padres de niños pequeños a menudo son conscientes de esto, y alaban a sus niños por prácticamente todo lo que hacen (como se recoge en §2.4, §3.3, §4.2). Las evaluaciones negativas suelen utilizarse para disuadir a los niños de tener un mal comportamiento, más que para motivarles a tener uno bueno.

En la escuela, por otro lado, las evaluaciones negativas son habituales en la mayoría de las actividades, incluso aunque no seamos conscientes de ello. Por ejemplo, el profesor puede evaluar las actividades escritas y hacer comentarios para que el alumno los tenga en cuenta. Los niños que escriben bien pueden recibir halagos, además de correcciones y sugerencias para mejorar, y aplicarlos a su siguiente tarea escrita. Pero los niños a los que les cuesta escribir es menos probable que reciban una evaluación positiva, y vivirán las correcciones como una crítica. El resultado es que muchos evitarán escribir algo que puede ser objeto de corrección. En lugar de eso, se marcan retos mínimos y solo escriben relatos cortos a lo largo de toda la primaria, limitándose a las palabras y las estructuras que conocen (Gray, 1986; Rose, 1999). Hemos visto un ejemplo antes (ejemplo 1.1) y se presentan otros en los ejemplos 2.2, 2.3 y 2.14 del capítulo 2. Para estudiantes con menos posibilidades este es uno de los resultados

de la actividad de «escritura basada en el proceso» que defiende el constructivismo. De la misma manera, preguntas de respuesta rápida y problemas matemáticos son actividades diarias que se evalúan como correctas o incorrectas. Se da por hecho que el estudiante aprenderá de sus errores y lo hará mejor en la siguiente actividad. Los estudiantes que tienen la mayoría de las respuestas o los problemas de matemáticas seguramente se beneficien con la práctica; pero a los estudiantes que tienen más respuestas incorrectas probablemente les ha costado mucho responder y puede que les cueste todavía más entender qué es lo que han hecho mal.

En las interacciones en el aula, los profesores evalúan continuamente lo que dicen los alumnos en respuesta a las preguntas que ellos hacen a la clase. En la terminología que estamos desarrollando aquí, la tarea de los estudiantes es responder a la pregunta que usa el profesor para centrar. En todas las clases hay unos pocos alumnos que siempre dan respuestas correctas que los profesores pueden aceptar, y basarse en ellas para construir el desarrollo de la lección; algunos responden menos a menudo y es menos probable que reciban esa aprobación del profesor; y finalmente otros apenas participan en la interacción de la clase.

La siguiente interacción (ejemplo 1.2) es un ejemplo muy típico (de Williams 1995: 501). La profesora está leyendo *Juan y las habichuelas mágicas* a una clase de primero de primaria y pide a los alumnos que le digan qué quiere decir «viuda». La tarea de los niños en este caso es proponer una respuesta basándose en sus conocimientos.

Ejemplo 1.2. Intercambio típico en una lectura compartida de un libro

	Profesora	(lee)	*Hace mucho tiempo en una tierra lejana vivía una viuda con su hijo, Juan.*
1		Centrar	*¿Qué es una viuda? A mí me parece una señora. ¿Qué es una viuda? ¿Rhianna?*
	Rhianna	Tarea	*Una señora mayor.*
	Profesora	Evaluar	*Bueno, no parece muy mayor.*
		Centrar	*¿Hay un papá ahí?*
	Niños	Tarea	*No.*
2	Profesora	Centrar	*¿Qué pensáis que le ha pasado al papá?*
	David	Tarea	*Parece... una vaca.*
	Profesora	Centrar	*¿David?*
	David	Tarea	*Es, es, es una vaca pequeña.*
	Profesora	Evaluar	*No, no.*
3		Centrar	*Cuando hay una viuda, le ha pasado algo al papá.*
	Adam	Tarea	*¿Ha muerto? Señorita, ¿ha muerto?*
	Profesora	Evaluar	*Sí, eso es.*

Rhianna basa su respuesta *Una señora mayor* en una pista de la profesora, *parece una señora,* pero es rechazada. David no entiende la pista que se refiere a dicha señora y basa su respuesta (tardía) en lo que ve en la ilustración, *una vaca,* ya que a los niños se les dice que busquen pistas en las ilustraciones para ayudarles a leer, pero su respuesta también se rechaza. Cada vez que la profesora da más pistas, su fase central cambia hasta que un niño, en este caso Adam, da la respuesta que ella puede aprobar.

En la escuela, como hemos sugerido antes, la evaluación tiene otra función además de guiar el aprendizaje: esto es, crear, mantener y hacer natural la jerarquía de éxito y fracaso entre estudiantes. En colegios de todas partes esta jerarquía se representa como algo natural, que depende de la «capacidad» de los estudiantes. Aunque la noción de capacidad raramente se define explícitamente, se acepta para explicar diferencias académicas entre estudiantes. Bernstein, sin embargo, no acepta esta explicación.

> La escuela debe separar su propia jerarquía interna de éxito y fracaso, producto de la inefectividad de la enseñanza en el propio colegio, de la jerarquía externa de relaciones de poder entre grupos sociales fuera del colegio. ¿Cómo individualizan los colegios el fracaso y cómo legitiman las desigualdades? La respuesta es evidente: el fracaso se atribuye a condiciones innatas (cognitivas, afectivas) o a las deficiencias culturales transmitidas por la familia, que terminan por tener el mismo peso que las capacidades innatas (1996: 5).

El efecto que tiene la jerarquía de éxitos y fracasos de la escuela es crear círculos de inclusión y exclusión en el discurso del aula. Tras largos estudios y observaciones de las aulas, Nuthall afirma lo siguiente:

> El profesor, en gran medida, no recibe información de lo que están aprendiendo los estudiantes individualmente [...] Sin embargo, mantiene la creencia muy extendida de que si los estudiantes están ocupados con las actividades adecuadas, algún tipo de aprendizaje estará teniendo lugar [...] Los profesores dependen de las respuestas de un número pequeño de estudiantes como indicadores, y no tienen acceso a lo que la mayor parte de la clase sabe o comprende (2005: 919-920).

Los estudiantes aventajados, que participan de forma más continuada, tienen la relación más directa con el profesor y por tanto con el contenido sobre el que interactúan; otros que participan menos reciben menos beneficios de los debates, mientras que aquellos que participan rara vez tienen muy poca relación con el contenido (figura 1.1).

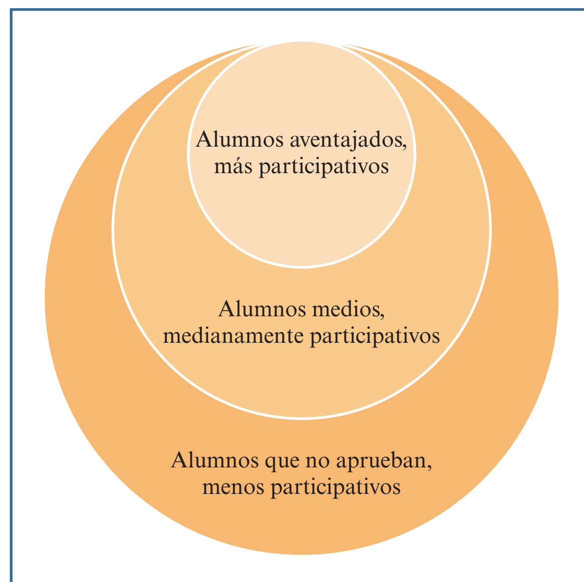


Figura 1.1.—Círculos de inclusión y exclusión en el aula.

Resumiendo lo visto hasta ahora, la tarea del alumno es la fase central de una actividad de aprendizaje, flanqueada por la de centrar y la de evaluar. Estas tres fases forman el núcleo de cualquier actividad de aprendizaje, como se ve en el diagrama de la figura 1.2.

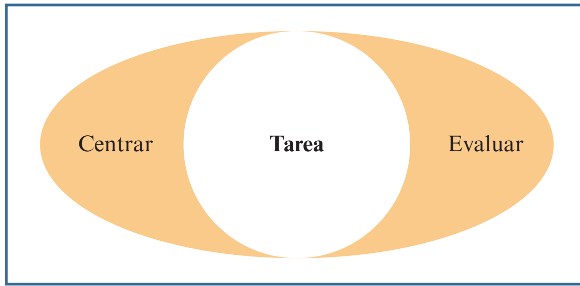


Figura 1.2.—Núcleo de una actividad de aprendizaje.

Mientras *tarea, centrar* y *evaluar* son fases inherentes a la actividad de aprendizaje, lo que está menos aceptado es que para llevar a cabo una tarea de aprendizaje con éxito el alumno debe haber recibido algún tipo de preparación por parte de un profesor. Con actividades manuales, la preparación que tiene que hacer el profesor a menudo es obvia, en forma de demostraciones y después de guía mientras el alumno intenta hacer la tarea. Con tareas más complejas, como leer y escribir, la preparación puede no ser tan obvia. Algunas partes de estas tareas son realmente materiales, como reconocer y formar letras así como relacionarlas con sonidos, con el resultado de que estas tareas normalmente se suelen enseñar de forma explícita, por medio de la demostración y la orientación. Pero otras partes de estas tareas no son materiales, como comprender y crear el significado de las historias. El hecho de que algunos niños puedan llevar a cabo estas tareas sin aparente preparación del profesor es uno de los factores tras la noción constructivista de que el aprendizaje emerge del interior del individuo y no debería constreñirse con la instrucción del profesor. Lo que puede no verse en el contexto del aula es que posiblemente muchos niños han pasado cientos de horas leyendo con sus padres y hablando sobre las formas en las que la lengua escrita crea significado, antes de empezar a ir al colegio (véase §4.2.1). Su preparación para la tarea de leer y escribir en el colegio, por tanto, se ha acumulado con el tiempo, de la misma forma que ha ocurrido con la preparación de estudiantes mayores para la lectura de los libros de texto y los ejercicios de escritura.

Desde el punto de vista de la pedagogía de los géneros discursivos, enseñar significa preparar a los estudiantes para cada una de las tareas de aprendizaje, y después darles el control para que realicen ellos la tarea. Ofrecerles la preparación efectiva significa entender la naturaleza de la tarea de aprendizaje. Esto puede ser relativamente obvio con tareas manuales sencillas, pero se convierte en algo extremadamente complejo cuando se trata de leer y escribir, ya que el lenguaje es el sistema más complejo que conocemos. Es en parte por esta complejidad por lo que la lengua se comprende mal, de modo que la preparación explícita tiende a limitarse a sus elementos básicos, como formar y decir letras o memorizar palabras comunes, y el resto se deja, en gran medida, a la intuición del estudiante. Por el contrario, el objetivo de la pedagogía de los géneros es hacer que toda la tarea del aprendizaje de la lengua sea explícita, y esto implica crear mucho conocimiento nuevo acerca de la lengua (CAL, en inglés KAL, *Knowledge About Language*) tanto por parte de los profesores como de los alumnos. En este libro iremos desarrollando el conocimiento de la lengua a partir de §1.4, más adelante.

Para nosotros, las diferencias entre el éxito de los estudiantes con las tareas de aprendizaje indican que algunos están mejor preparados para las tareas que otros. Esta perspectiva cambia el enfoque, y en lugar de concentrarse en las diferencias lo hace en la preparación que necesitan para llevar a cabo cada tarea con éxito. En este sentido, la pedagogía de los géneros incluye aspectos positivos de las pedagogías tradicionales, en las que el profesor guía de forma autoritaria el conocimiento escolar, y de las pedagogías más progresistas, que se centran en dar apoyo positivo a los estudiantes. Esto se consigue en la pedagogía de los géneros a base de deconstruir las tareas de aprendizaje que conllevan leer y escribir, y expo-

nerlas en una secuencia de actividades diseñada cuidadosamente. La planificación detallada de las interacciones del aprendizaje (descrita en los capítulos 4 y 6) garantiza que todos los estudiantes tengan éxito en todos los momentos de una lección, de modo que el apoyo y la aprobación se reparta de forma equitativa por toda la clase. Así se incluye a todos los estudiantes en la comunidad de aprendizaje del aula y disminuyen los problemas de comportamiento, al convertir la identidad de cada alumno en la de un aprendiz con éxito.

Un quinto elemento común de las actividades de aprendizaje, después de la evaluación, es la elaboración. El éxito en una tarea de aprendizaje, acompañado por la aprobación por parte de un profesor, supone una plataforma de comprensión y la motivación para dar un paso más en el aprendizaje. Una elaboración podría ser el siguiente paso en la secuencia de una actividad manual o una comprensión más profunda de un concepto. La elaboración se ve frecuentemente en las interacciones entre padres e hijos (véanse §2.4, §3.3 y §4.2), en las que los padres aprovechan la atención de los hijos y la emoción positiva para ampliar su comprensión. También es característico de las interacciones en el aula, donde los profesores utilizan las respuestas de los alumnos como trampolín para enseñar más del tema que estén estudiando (§4.2). En las actividades de clase estas elaboraciones pueden tomar forma de un debate después de una tarea, como la lectura de un texto, para que los estudiantes profundicen sus conocimientos sobre ciertos elementos de este. Las elaboraciones son el elemento clave de muchas teorías pedagógicas cuyo objetivo es ampliar el «pensamiento complejo» de los estudiantes, incluyendo los teóricos neovigotskianos como Gibbons (2002, 2006, 2009), Mercer (1995, 2000) y Wells (1999, 2002). Una diferencia clave entre esas teorías y la pedagogía de los géneros discursivos es nuestra insistencia en preparar a todos los estudiantes para que puedan realizar cada tarea de aprendizaje con éxito. Sin esta preparación solo los estudiantes del círculo central de la figura 1.1 se benefician de la elaboración.

En resumen, podemos identificar cinco pasos comunes en las actividades de aprendizaje, empezando con las fases de preparar y centrar que proporciona el profesor, seguidas de la tarea del estudiante, que a su vez es evaluada y a menudo elaborada. La tarea es el elemento central, y junto con los de centrar y evaluar forma el núcleo de una actividad de aprendizaje. Las preparaciones y las elaboraciones son posibles, pero no elementos inherentes de cualquier actividad, así que son más periféricas. Esta estructuración nuclear de las actividades de aprendizaje se representa en el diagrama de la figura 1.3.

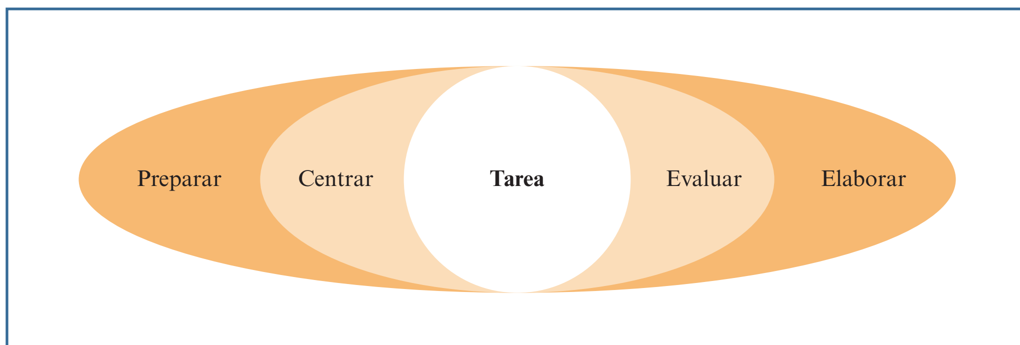


Figura 1.3.—Cinco elementos generales de una actividad de aprendizaje.

Las preparaciones y elaboraciones también incluyen tareas para los alumnos, como escuchar la información del profesor en las fases de la preparación o participar de las discusiones en las fases de la elaboración. Del mismo modo, las preparaciones deberían estar diseñadas para apoyarse en conocimientos compartidos entre los profesores y los estudiantes, y las elaboraciones deberían diseñarse para respaldarse en los conocimientos que son fruto del éxito en la tarea central de aprendizaje. Por estas razones, la secuencia de las fases en una actividad de aprendizaje también puede modelarse como un ciclo, en el que su elaboración forma la base para preparar el siguiente ciclo, como se observa en la figura 1.4.

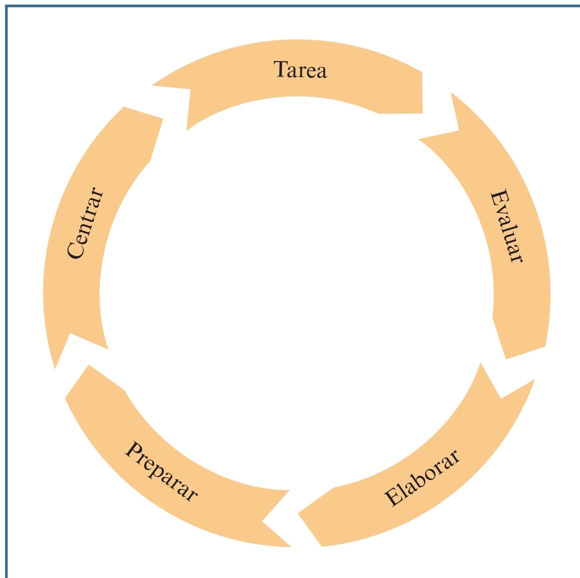


Figura 1.4.—Ciclo de la actividad de aprendizaje.

Esta estructura general se puede utilizar para analizar y planificar actividades de aprendizaje en: (i) los niveles de toda una secuencia de una lección (lo que Christie, 2002, llama el macrogénero del currículo), como el ciclo de enseñanza/aprendizaje para la escritura basada en los géneros discursivos, descrito en el capítulo 2; (ii) el nivel de una sola actividad dentro de una secuencia didáctica, que se verá en los capítulos 2 y 4, y (iii) el nivel de las interacciones entre profesor y estudiante dentro de cada lección, que hemos visto en el ejemplo 1.2 y se tratará con más detalle en el capítulo 4. Cada elemento de esta estructura global se puede expandir para incluir una o varias microtareas, cada una de las cuales se puede preparar, centrar, evaluar y elaborar. Como cada ciclo de una actividad de aprendizaje se forma a partir de un ciclo precedente, las secuencias de enseñanza toman la forma de un currículo en espiral, defendido por Bruner (1986). Cada tarea es un desafío mayor que la anterior, a medida que se incrementan las habilidades y los conocimientos de los estudiantes (figura 1.5).

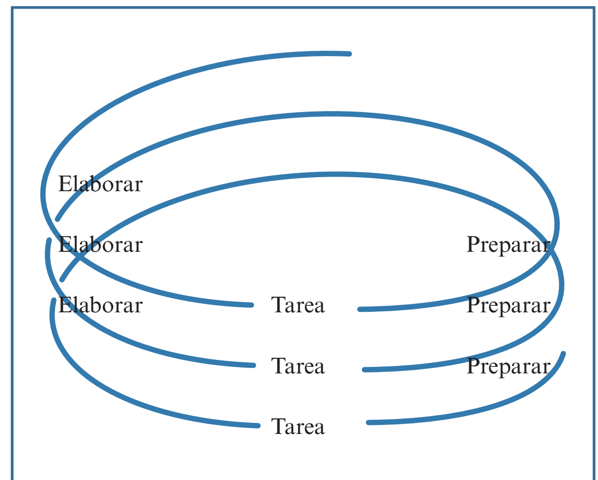


Figura 1.5.—Currículo de ciclos de aprendizaje en espiral.

3.3. Práctica individual y guiada

Una práctica común tanto en la pedagogía tradicional como en la constructivista es poner tareas a los estudiantes que están justo en el límite o van más allá de su competencia independiente. Así, sus resultados pueden evaluarse mediante la observación o por una tarea de valoración

(como responder preguntas o una breve tarea de escritura). Si los estudiantes tienen éxito, se puede considerar que están listos para una tarea que va un poco más allá de su nueva competencia y el ciclo continúa para esa tarea. De este modo el aprendizaje progresa en pasos incrementales, de una tarea a la siguiente, cada una yendo un poco más allá que la anterior, hasta una meta de aprendizaje al terminar una unidad del currículo. Llegados a este punto, se les puede hacer una evaluación formal en la que tienen que demostrar lo que han aprendido completando una tarea mayor, como escribir un texto entero.

En la figura 1.6 se modela dicha secuencia de aprendizaje como un desarrollo de las habilidades a lo largo del tiempo. Cada actividad de aprendizaje de la secuencia se representa con un punto, y cada actividad sucesiva es ligeramente superior a la que precede.

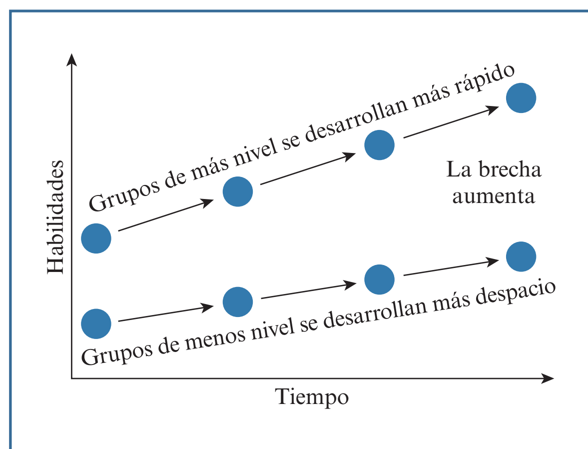


Figura 1.6.—Aprendizaje incremental.

Los puntos iniciales en la figura 1.6 representan grupos diferentes de estudiantes que empiezan con habilidades de niveles diferentes. Los estudiantes con mejores resultados reciben tareas más difíciles en cada paso, y los que tienen peores resultados reciben tareas menos difíciles. Además, el ritmo del grupo superior puede ser más rápido y el del grupo inferior más lento. Este es el planteamiento de la pedagogía tradicional y de la constructivista: en la tradicional se «dirige» o se «agrupa» a los estudiantes en diferentes clases según la evaluación de sus habilidades, y en la constructivista las clases se organizan internamente en una jerarquía («grupos de capacidades» y «planes individuales de trabajo») con diferentes niveles de tareas. A lo largo del tiempo la brecha entre las habilidades de los grupos se hace inevitablemente más grande.

En su gran metaanálisis de los resultados de las diferentes formas de enseñanza, Hattie (2009: 89) afirma que agrupar por capacidad es una práctica muy corriente en primaria, pero que tiene muy pocos beneficios para el aprendizaje de cualquier grupo ($d = 0{,}16$, cuando $d = 2{,}0$ se considera una pequeña mejora). También asegura que «la enseñanza individualizada no era mucho más efectiva que la clase magistral tradicional ($d = 0{,}08$)» (2009: 198). En cuanto a la separación de los grupos de alumnos por capacidad, descubrió que:

> tiene unos efectos mínimos en los resultados del aprendizaje y profundos efectos negativos con relación a la equidad [...] los efectos en el concepto de uno mismo fueron cercanos a cero [...] Los efectos generales para los tres grandes grupos de niveles de capacidad fueron $d = 0{,}14$ para los superiores, $d = -0{,}03$ para los intermedios, y $d = 0{,}09$ para los inferiores: ninguno obtiene beneficios.

Hattie cita a Oakes et al. (1993: 20), quien dice que la separación por capacidad «limita las posibilidades escolares, los logros y las oportunidades vitales de los estudiantes» y que en Estados Unidos «los estudiantes pertenecientes a minorías tenían siete veces más probabilidades de ser identificados como alumnos de bajo rendimiento que como alumnos de alto rendimiento». Este descubrimiento coincide con nuestras propias observaciones sobre la separación de los estudiantes indígenas en las escuelas rurales de Australia y de los estudiantes inmigrantes en las escuelas urbanas.

La pedagogía de los géneros discursivos es todo lo contrario, pues empieza con el principio democrático de que todos los alumnos de una clase o un curso tienen que lograr el mismo nivel en una tarea, y que los profesores necesitan estrategias para apoyarles de forma igualitaria. Esto se consigue con la pedagogía basada en los géneros, analizando la naturaleza de cada tarea de aprendizaje y diseñando una secuencia de actividades de aprendizaje que permite a todos los estudiantes llevar a cabo cada tarea con éxito. En lugar de limitar las exigencias del aprendizaje a un punto por encima de la capacidad de cada uno, la pedagogía de los géneros apoya a todos los alumnos de una clase para que hagan tareas que supongan un reto para todos, siendo posible que vayan mucho más allá de las habilidades independientes de algunos. En la figura 1.7 los círculos sin rellenar de la parte superior representan el nivel de las tareas realizadas con apoyo, y los círculos rellenos representan los niveles independientes de los alumnos.

Practicar a un nivel superior con el apoyo de un profesor es un método más efectivo para aprender habilidades que trabajar en un nivel inferior. Claro que cuando los estudiantes intentan realizar tareas similares por su cuenta, no pueden conseguir fielmente el mismo resultado que logran con el apoyo del profesor. Esto es exactamente lo que quería decir Vygotski (1962) con su «zona de desarrollo próximo» (ZPD, *zone of proximal development*), es decir, la diferencia entre lo que un alumno puede hacer con o sin el apoyo de un profesor. El apoyo del profesor en la pedagogía de los géneros está diseñado para permitir a todos los estudiantes de la clase hacer la misma tarea al mismo tiempo. Esto quiere decir que la zona de desarrollo próximo es más amplia para estudiantes con peores resultados que para los que obtienen mejores resultados, como se ve en la figura 1.7. Por esta razón, la preparación se crea para permitir que los estudiantes de menor rendimiento completen cada tarea. Después las elaboraciones se construyen a partir de este éxito, para ampliar la competencia de todos los estudiantes.

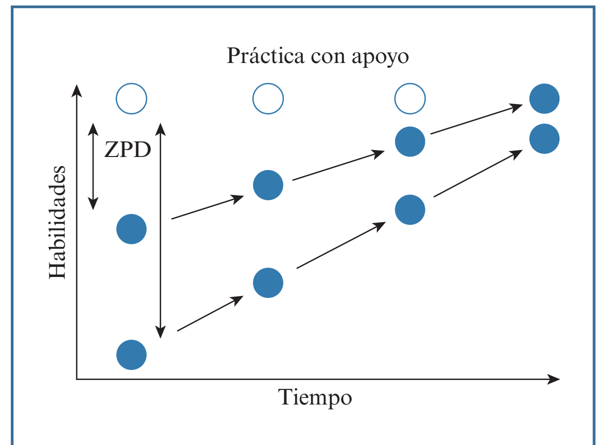


Figura 1.7.—Acortar la distancia por medio de la práctica con apoyo.

El siguiente paso en este tipo de secuencia de aprendizaje es repetir la tarea de aprendizaje al mismo nivel alto, una vez más con el apoyo y orientación del profesor. En esta ocasión, la competencia independiente de cada alumno será más alta de nuevo, aunque para algunos todavía estará por debajo del nivel conseguido con ayuda. Si la tarea se repite una tercera vez, todos los alumnos estarán más cerca del nivel que se quiere lograr. Para entonces es posible que los estudiantes estén preparados para una tarea independiente por la que pueden ser evaluados. Tanto los alumnos de más rendimiento como los de menos habrán mejorado a un ritmo más rápido que si hubieran realizado unas tareas de aprendizaje de su nivel de capacidad individual, y la brecha entre ellos se estará haciendo más pequeña.

La reducción de la brecha de resultados entre estudiantes por medio de la repetición de interacciones guiadas ha quedado demostrada una y otra vez en la pedagogía de los géneros discursivos. La evaluación independiente ha encontrado de forma sistemática que se duplica el avance del aprendizaje en cualquier año escolar y para todos los estudiantes, sean del origen que sean y tengan las capacidades que tengan: los estudiantes con

mejores resultados avanzan 1,5 veces más de lo que se esperaba de ellos, mientras que los que tienen peores resultados aceleran su ritmo 4 veces lo que se esperaba de ellos (véase §6.2.2) (McCrae et al., 2000; Culican, 2006; Rose, 2011c; Rose et al., 2008).

3.4. Tipos de conocimiento

La segunda dimensión relevante del trabajo de Bernstein es su teoría sobre diferentes tipos de conocimiento que están asociados con distintos modos de aprendizaje. Hace una primera distinción entre el conocimiento cotidiano aprendido en la vida en la familia y la comunidad, y las estructuras del conocimiento del mundo académico e institucional. Al conocimiento cotidiano lo llama «discurso horizontal» porque se aprende a través de experiencias diversas en el contexto de la vida cotidiana, a menudo a través de demostraciones y prácticas, sin nombrar necesariamente lo que se está aprendiendo. Al conocimiento académico lo llama «discurso vertical» porque está organizado basándose en unas teorías, existe por encima y más allá de los contextos en los que se aplicará (es decir, contextos de tecnología y burocracia) y se tiene que aprender, resultando únicamente accesible para estudiantes que pertenezcan a instituciones educativas y sean capaces de leer textos científicos.

Los discursos verticales son de dos tipos:

1. Las ciencias son conjuntos de conocimientos estructurados de forma jerárquica, integrados en libros de texto y acumulados a través del estudio.
2. Las humanidades se estructuran de forma horizontal, por ejemplo como una serie de distintas interpretaciones de textos en estudios literarios o explicaciones de acontecimientos en historia.

Mientras el conocimiento científico se va construyendo a lo largo de generaciones, refutando hipótesis y desarrollando el consenso en una base de datos siempre en crecimiento, las teorías en las humanidades y las ciencias sociales tienden a ser desplazadas por nuevas teorías en las sucesivas generaciones, a menudo con un cambio en el enfoque de lo que debe ser interpretado o explicado.

Tanto el discurso vertical como el horizontal se recontextualizan como parte del currículo en la escuela, pero en los extremos opuestos de la secuencia de escolarización. Las asignaturas del currículo de la enseñanza secundaria recontextualizan las disciplinas académicas de la universidad, como las ciencias, matemáticas, historia, lengua, idiomas, etc. Estas asignaturas curriculares se diseñaron originalmente para preparar a los estudiantes de élite para la universidad y este sigue siendo su objetivo primordial. Con este fin, las disciplinas universitarias tienen una influencia relativamente fuerte en el contenido y evaluación de las asignaturas de la secundaria. Siguiendo a Bernstein, es un tipo de pedagogía fuertemente clasificada, en la que los criterios de evaluación son visibles y el foco está puesto en la transmisión explícita de conocimientos, habilidades y valores.

En el otro extremo de la escolarización, en los primeros años, la clase está organizada de forma que se parece al contexto del hogar, al menos para los niños de clase media; para los niños de otras clases sociales el contexto del colegio no resultará muy conocido. El foco del aprendizaje en esta fase está fundamentalmente en el desarrollo personal del niño (cognitivo, social, emocional), así que las reglas de recontextualización aquí derivan de la psicología, sobre todo de la psicología evolutiva o del desarrollo de Piaget, quien creía que todos los niños pasan por fases concretas de desarrollo cognitivo y emocional[3]. Como el foco

[3] Piaget, cuya psicología evolutiva es una influencia fundamental en la teoría constructivista del aprendizaje, desarrolló su hipótesis de aprendizaje individual en fases biológicas fijas a partir de una serie de experimentos con niños llevados a cabo en el laboratorio. También observó cómo

se pone en el desarrollo de la persona completa, el currículo se basa en «materias» holísticas en lugar de en asignaturas distintas. Según Bernstein, este es un tipo de pedagogía de clasificación débil. Como el aprendizaje se supone que debe emerger del interior, el criterio para evaluar no es visible para el niño, y el foco pedagógico se pone en la adquisición implícita de unas disposiciones cognitivas y emocionales.

Bernstein (1975: 119-120) clasifica estas tendencias como pedagogías visible e invisible respectivamente[4]:

— Una pedagogía **visible** se crea con:

1. Una jerarquía explícita.
2. Unas normas secuenciales explícitas.
3. Criterios específicos y explícitos.

La norma central es: **«Las cosas deben mantenerse separadas».**

— Una pedagogía **invisible** se crea con:

1. Una jerarquía implícita.
2. Unas normas secuenciales implícitas.
3. Unos criterios implícitos.

La norma central es: **«Las cosas deben estar unidas».**

En estos términos el constructivismo se asienta firmemente en el segundo tipo de pedagogía, la invisible. Encajados entre estos principios opuestos de recontextualización, los años finales de primaria y los primeros de secundaria son lugares de lucha entre el conocimiento y la pedagogía. En una época, los temas que se enseñaban en los primeros años de secundaria y los últimos de primaria eran muy parecidos a los que se enseñaban en bachillerato, fuertemente unidos entre sí y diseñados específicamente para enseñarse en una secuencia definida. Todo el plan de estudios derivaba de la universidad hacia abajo y había cierta continuidad entre el plan de secundaria y el de primaria. Sin embargo, actualmente la perspectiva del desarrollo personal de los primeros años ha penetrado en el currículo de la enseñanza primaria, de modo que las asignaturas se aprenden como parte de unos «temas» que incluyen diversas materias. Serían de clasificación débil para Bernstein, y están diseñadas de forma menos explícita para preparar a los niños para el aprendizaje de asignaturas de la secundaria. Las fronteras entre asignaturas son más débiles, lo que hace que la frontera entre enseñanza primaria y secundaria sea más evidente. Las asignaturas del plan de estudios de la secundaria están cada vez menos relacionadas, exigen menos y pertenecen menos a un discurso vertical y más a uno horizontal, en parte porque los alumnos llegan a secundaria con una preparación menos explícita y en parte por la creciente influencia del constructivismo. De forma alarmante, esto ocurre sobre todo con estudiantes que obtienen peores resultados. Antes, estos estudiantes abandonarían la escuela en el 9.º o 10.º año, para hacer una formación profesional o entrar de aprendices en un oficio. Pero hoy día, en Australia se espera que la mayoría de los estudiantes permanezcan en el sistema educativo hasta el 12.º año. A los alumnos de menor rendimiento se les dirige hacia asignaturas de tecnología en los últimos años, que les preparan para la formación profesional.

La pedagogía de los géneros está diseñada para trabajar en todos estos sectores. Un aspecto del proyecto de la Escuela de Sídney ha sido di-

los niños aprenden con sus madres, pero aparentemente eliminó el papel de las madres al redactar sus descripciones. «Era un biólogo de formación y empezó su trabajo sobre el desarrollo de la mente creyendo que, igual que el sistema digestivo procesa y extrae lo que necesita de la comida, la mente extrae y digiere lo que necesita de la experiencia» (Nuthall, 2005: 14).

[4] Para un desglose útil de estas oposiciones véase Alexander (2000: 548-549) y Brophy (2002: ix). Ambos argumentan a favor de una pedagogía juiciosamente inclusiva, en lugar de abogar por sistemas adversarios.

señar estrategias de enseñanza que se puedan aplicar en diferentes cursos y diferentes asignaturas. Así, el capítulo 2 describe el enfoque que se utiliza para la escritura en la educación primaria, secundaria y superior, y el capítulo 4 describe las diferentes estrategias para trabajar con historias, textos informativos y argumentaciones en la enseñanza primaria y secundaria, y las estrategias para iniciar a los niños en la lectura y la escritura al comienzo de la escolarización. Cada una de estas estrategias está creada para atender a los problemas de aprendizaje que los alumnos tienen en cada fase de la escolarización. Las estrategias para los primeros años de primaria están diseñadas para armonizar la enseñanza concreta de conocimientos escolares con la experiencia del niño en casa; las estrategias para los cursos superiores de primaria se han diseñado para dar a los alumnos las habilidades que van a necesitar en secundaria a la hora de leer y escribir de forma independiente en todas las áreas del currículo; las estrategias para las asignaturas de secundaria están diseñadas para integrar la enseñanza del currículo con las habilidades que necesitan los alumnos para leer y escribir en todas las materias. Con este fin, otro aspecto del proyecto ha sido describir los tipos de conocimiento que adquieren los estudiantes en las diferentes materias, y los géneros escritos a través de los cuales lo adquieren y lo plasman, desde la primaria, pasando por la secundaria y más allá. El capítulo 3 se centra en los tipos de conocimiento y detalla la variedad de géneros escritos que hay en el currículo. El capítulo 5 explora el conocimiento acerca de la lengua que pueden utilizar los profesores para enseñar de manera explícita en todas las etapas escolares.

4. LA TAREA DE APRENDER LA LENGUA

Alfabetizar significa enseñar la lengua; de hecho, cualquier enseñanza implica la lengua, tanto si la enseñamos de forma consciente como si no. Al abogar por «una teoría del aprendizaje basado en la lengua», Halliday dice lo siguiente:

> Cuando los niños aprenden la lengua, no están participando simplemente en un tipo de aprendizaje entre otros; más bien están aprendiendo la base del aprendizaje en sí mismo. La característica distintiva del aprendizaje humano es que es un proceso de crear significado, un proceso semiótico; y la forma prototípica de la semiótica humana es la lengua. Por tanto, la ontogénesis de la lengua es al mismo tiempo la ontogénesis del aprendizaje (1993: 97).

Enseñar cualquier materia o habilidad supone enseñar *a través de* la lengua; pero alfabetizar supone enseñar explícitamente también *acerca de* la lengua. Para enseñar la lengua y alfabetizar necesitamos un conocimiento profundo de cómo funciona el lenguaje, además de un metalenguaje para hablar sobre ello a los alumnos. Esto no es una tarea fácil, ya que la lengua es un sistema complejo. A lo largo de estas páginas iremos construyendo un modelo de cómo funciona la lengua, junto con un metalenguaje que puede utilizarse para hablar de ella en clase.

La pedagogía de los géneros ha surgido de una teoría sobre cómo se utiliza la lengua en la vida social (una teoría funcional del lenguaje), y más concretamente de la teoría de la lingüística sistémico funcional, LSF (en inglés, *systemic functional linguistic theory,* SFL) desarrollada por Halliday y otros colegas en las últimas seis décadas. El propio Halliday se empezó a interesar por la lingüística como profesor de idiomas (chino, inglés y ruso), y siempre ha querido que su modelo fuera útil para los profesores, en parte como herramienta para enseñar a los alumnos cómo utilizar la lengua de forma eficaz. La LSF ha evolucionado a lo largo de los años como una descripción muy completa de la lengua. La descripción que ofrecemos en este libro, sin embargo, es mucho menos detallada, suficiente para que los profesores la utilicen con sus alumnos, pero no incluye

más de lo necesario. Para empezar aquí, hacemos una introducción al modelo funcional del lenguaje desde cuatro perspectivas:

1. Las dos funciones de la lengua, para que hablantes, escritores y lectores puedan interactuar entre ellos y para presentar su experiencia unos a los otros.
2. Los contextos sociales del uso de la lengua, incluyendo relaciones entre hablantes, escritores y lectores y las actividades en las que toman parte.
3. La organización de la lengua en los niveles del texto, la oración y la palabra.
4. La relación entre el sistema del lenguaje y los textos que hablamos, leemos y escribimos.

4.1. Dos funciones del lenguaje: interactuar y construir experiencias

Lo primero que necesitamos saber sobre la lengua es que cuando hablamos, leemos o escribimos estamos haciendo dos cosas al mismo tiempo: estamos interactuando *con* una persona o más, y estamos interactuando *sobre* algo; es decir, estamos representando una relación social y estamos diciendo algo sobre nuestra experiencia. Estas dos funciones del lenguaje se ven muy bien en el siguiente intercambio entre Hal, de dos años, y su madre (Painter, 1986: 206). A esta edad, Hal todavía no tiene claros los nombres de los colores y responde sistemáticamente *eso es azul* cuando se le pide que identifique alguno. Hace preguntas usando un tono ascendente (lo expresamos aquí con **negrita**) y hace afirmaciones en un tono descendente (lo ponemos subrayado).

Ejemplo 1.3. Negociar la clasificación a los dos años de edad

Fase 1

Hal: *Eso es azul* [señalando la chincheta azul].

Madre: *Sí eso es azul*.

Hal: *Eso es azul* [señalando otra chincheta].

Madre: *No.*

Hal: *¿Eso es **azul**?* [señalando otra más]. *Eso es naranja*.

Madre: *Eso es naranja* [afirmando].

Fase 2

Hal: *¿Eso es **azul**?* [señalando otra chincheta].

Madre: *No.*

Hal: *¿Eso es **azul**?* [señalando una chincheta azul].

Madre: *Sí.*

Hal: *¿Eso es **azul**?* [señalando otra].

Madre: *No.*

Hal: *Eso es naranja.*

Madre: *Sí.*

Hal: *Eso es naranja.*

En la fase 1 de este intercambio Hal inicia la conversación demostrando lo que sabe, señalando y nombrando el color azul, y la madre aprueba, repitiendo las mismas palabras que él. Entonces lo intenta otra vez con el mismo nombre (azul) para otro color, y la madre niega (no). Entonces cambia su afirmación por una pregunta (¿Eso es **azul**?) y se responde a sí mismo con otra afirmación (Eso es *naranja*). Su madre aprueba la respuesta repitiendo las mismas palabras que él. Hal está practicando dos cosas al mismo tiempo: está distinguiendo los nombres de los colores y está distinguiendo afirmaciones sobre los colores de preguntas sobre ellos. Al hacer una afirmación adquiere el papel de «conocedor», pero su madre, al aprobar o negar sus afirmaciones, adquiere una autoridad mayor; ella es la «conocedora principal», la profesora en esta relación. Hal experimenta con estos papeles al hacer una pregunta y responderse a sí mismo, lo cual su madre aprueba de nuevo, como la conocedora principal.

En la fase 2, mientras continúa el intercambio, los papeles de alumno que hace preguntas y profesora que contesta se perfilan claramente, y Hal se puede concentrar en la tarea de clasificar los colores. Al preguntar (¿Eso es **azul**?) adopta explícitamente el papel de buscador de conocimiento y posiciona a su madre como proveedora de conocimiento, que aprueba o niega sus preguntas. Al final de este intercambio, Hal puede utilizar dos alternativas para clasificar colores con seguridad (Eso es *azul*/Eso es *naranja*). No olvidemos que estos colores no vienen con las etiquetas puestas previamente; es la lengua la que les da estos nombres. Es a través del lenguaje como los hablantes interpretan el mundo de la experiencia, y Hal está descubriendo cómo las cosas que experimenta a través de los sentidos se interpretan a través de su lengua materna. Aprende las categorías a través de la negociación con su madre. Las evaluaciones de ella asignan un valor positivo o uno negativo a las categorías, reforzando así las distinciones para él.

Hal está practicando la utilización de tipos de significados: es decir, está interactuando con su madre mientras interpreta sus experiencias. Los significados que tienen que ver con interactuar (por ejemplo, pedir información mediante preguntas y dar información, adoptando el papel de buscador de conocimiento y de proveedor de conocimiento, y evaluar) se conocen como significados **interpersonales.** Los significados que tienen que ver con la representación de experiencias (por ejemplo, clasificar los colores de las chinchetas como azul o naranja) se conocen como significados **ideacionales.** Los significados interpersonales e ideacionales se entrelazan simultáneamente mientras hablamos y escribimos. Según la teoría funcional, podemos decir, por tanto, que el lenguaje tiene dos grandes funciones en la vida social o **metafunciones:** una metafunción interpersonal (representar nuestras relaciones) y una metafunción ideacional (interpretar nuestra experiencia). Paralelamente a los significados interpersonales e ideacionales que está creando, Hal también relaciona lo que está diciendo con el contexto, cuando señala cada chincheta y dice *eso.* Este tipo de significados, que aquí relacionan el texto con su contexto de situación, se conocen como **textuales** (figura 1.8).

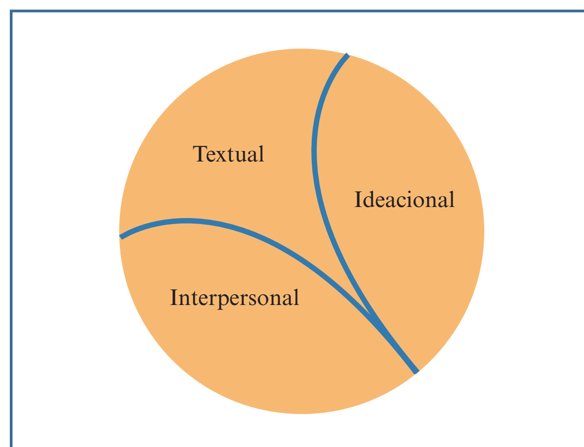


Figura 1.8.—Metafunciones del lenguaje.

4.2. Niveles del lenguaje: discurso, gramática y fonología

En la lengua necesitamos distinguir tres niveles o estratos. Primero, los significados vienen en forma de textos. El intercambio que hemos visto entre Hal y su madre es un ejemplo de texto, y también lo es este libro, así que los textos pueden ser orales o escritos. Nos referiremos a los patrones de significado en textos completos como **discursos.**

El texto oral 1.3 está compuesto de unidades más pequeñas, tales como *eso es azul* de Hal y *sí, eso es azul* de su madre. Estas unidades más pequeñas se conocen como cláusulas. En textos escritos las cláusulas tradicionalmente se entienden como combinaciones que forman oraciones (empiezan con una mayúscula y terminan con un punto y seguido); una oración simple está formada por una cláusula, y una oración compleja o subordinada está formada por dos o más cláusu-

las (a menudo con una coma o una conjunción entre ellas). Los patrones de significado dentro de una cláusula se conocen como **gramática**[5].

Un texto y una cláusula son unidades de diferentes tamaños (aunque un texto puede estar formado por una sola cláusula o incluso una sola palabra como *¡Alto!*). Pero la relación entre discurso y gramática no es simplemente una cuestión de tamaño. Los patrones de significado en textos completos se expresan o se «realizan» por patrones de palabras en cláusulas. Por ejemplo, Hal está aprendiendo a clasificar los colores en el ejemplo 1.3, cosa que hace cláusula por cláusula a medida que avanza el intercambio. Así que la clasificación es un patrón en el nivel del discurso. Pero el significado de la clasificación en el nivel del discurso se realiza dentro de cada cláusula con las palabras *azul* y *naranja.*

Cada palabra, a su vez, se realiza como un patrón de sonidos y letras, que son parte de la **fonología** (en el habla) y la **grafía** (en la escritura). La fonología no es simplemente el patrón de sonidos en las palabras, sino que incluye patrones como los tonos ascendentes o descendentes, que utiliza Hal para diferenciar preguntas y afirmaciones en el ejemplo 1.3. De la misma manera, la grafía no consiste solamente en patrones de letras en las palabras, sino que incluye patrones, como la puntuación dentro y entre oraciones o los párrafos.

Por tanto, un texto está formado por patrones y patrones de patrones. Los patrones de significado al nivel del texto se conocen como **discurso,** los patrones de significado al nivel de la cláusula se conocen como **gramática** y los patrones de sonidos o de letras se conocen como **fonología** o **grafía.** La relación entre estos tres niveles se conoce como **realización;** los patrones de significado en un discurso se realizan como patrones de significado en gramática, que a su vez se realizan como patrones de fonología o grafía. En la figura 1.9 la relación se representa por la línea entre cada uno de los niveles.

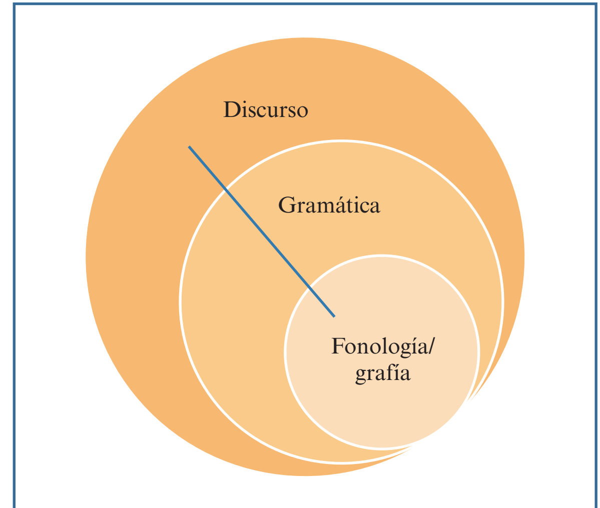


Figura 1.9.—Niveles en el lenguaje.

Dentro de cada uno de estos estratos de lenguaje hay más niveles de estructura. Por ejemplo, un texto no es solamente una cadena de oraciones, sino que contiene fases intermedias de significado que en el texto escrito se expresan como párrafos, es decir, un párrafo expresa una fase de significado. Del mismo modo, una cláusula no es solo una cadena de palabras, sino que contiene elementos intermedios de significado, como de quién se trata, qué están haciendo, dónde y cuándo, que se expresan como grupos de palabras. Por ejemplo, la cláusula *Una rana nadaba en un estanque después de una tormenta* consta de cuatro grupos de palabras que expresan el significado «quién» *(una rana),* «haciendo qué» *(nadaba),* «dónde» *(en un estanque)* y «cuándo» *(después de una tormenta).* No hay puntuación para distinguir estos grupos y frases, pero cualquier niño las reconocerá de forma intuitiva. Por último, una palabra no es solo una cadena de letras o sonidos, sino que contiene patrones inter-

[5] En la teoría de la lingüística sistémico-funcional (LSF) se habla de léxico-gramática en lugar de gramática, ya que incluye tanto palabras como estructuras gramaticales, y el término técnico para discurso es semántica del discurso.

medios, que incluyen las sílabas y el inicio o ataque, y la rima de cada sílaba. En la palabra *casa,* por ejemplo, el ataque de la primera sílaba se representa por escrito con la consonante *c* y la rima por la vocal *a.*

Cuando hablamos, leemos o escribimos procesamos todos estos patrones de patrones de patrones simultánea y automáticamente, lo que supone una tarea semiótica enormemente compleja. Por estas razones, aprender a hablar, escuchar, leer y escribir es la tarea de aprendizaje más compleja que acometeremos en la vida.

4.3. Contextos sociales del lenguaje: registro y género

Igual que la lengua tiene tres funciones generales relacionadas con la forma en la que se utiliza, los contextos sociales de uso de la lengua pueden verse desde tres perspectivas: las relaciones que se crean por el uso de la lengua, las experiencias que se interpretan por medio de la lengua y el papel que tiene la lengua en el contexto. Estas tres dimensiones del contexto social se conocen como el **tenor** de las relaciones sociales (la naturaleza de las relaciones, quién está involucrado), el **campo** de la experiencia (qué están haciendo o de qué están hablando), y el **modo** de la comunicación, como hablar o escribir. Juntos, el campo, el tenor y el modo se conocen como el **registro** de un texto.

Más allá del registro está el propósito social global de un texto, que es su **género.** El propósito social concreto de cualquier texto define el tipo de texto que es: narrar un evento con una complicación produce una narrativa, explicar una secuencia de causa y efecto es una explicación, clasificar y describir entidades es un tipo de informe, argumentar un punto de vista es una argumentación, etcétera. El campo, el tenor y el modo se entrelazan en el nivel del género: por ejemplo, en el género de una explicación el campo puede ser un proceso natural, como el ciclo de la vida, o una actividad social como una crisis financiera global; su modo puede ser oral o escrito; y el tenor puede ser personal y divertido o distante y objetivo (figura 1.10).

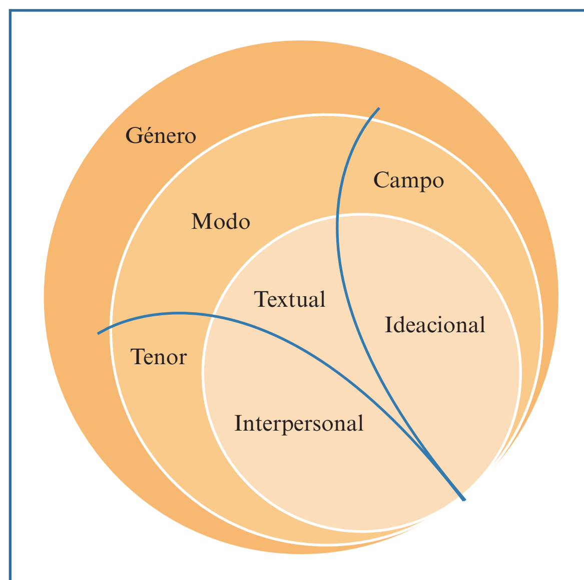


Figura 1.10.—El género como configuración de tenor, campo y modo.

Podemos observar que la interpretación de la lengua que estamos creando aquí es bastante distinta de la de la gramática tradicional de la escuela. Esto es porque las gramáticas tradicionales se centraban en las *formas* de las palabras y las oraciones, en lugar de centrarse en su significado, y estudiaban la gramática desde abajo, desde las formas de las palabras (o morfología), y hacia arriba, hacia la cláusula. Cuando se centran en el significado, normalmente es el significado ideacional de las palabras lo que se tiene en cuenta, en lugar del significado interpersonal o textual, o de los significados de grupos de palabras y cláusulas. De igual manera, las gramáticas formales no tienen en cuenta el papel de la lengua en la interacción social. Como se concentran sobre todo en la organización formal de las palabras y

los grupos de palabras en oraciones, tienen poco que decir sobre los patrones de significado en los textos, y menos aún sobre la relación entre textos y contextos sociales. De hecho, la pedagogía de los géneros solo fue posible porque pudo apoyarse en un enfoque funcional que diseñó Halliday para estudiar la lengua (cfr. Coffin et al., 2009; Martin, 2004).

TABLA 1.1

Segmento del sistema de tiempos verbales

	Simple	Continuo
Pasado Presente Futuro	*He ido/fui* *Va* *Irá*	*Estaba yendo* *Está yendo* *Estará yendo*

4.4. Sistemas del lenguaje y textos

La cuarta perspectiva sobre la lengua que enumeramos es la relación entre los sistemas del lenguaje y los textos concretos que hablamos, leemos y escribimos. Un sistema es un conjunto de opciones que los hablantes eligen a medida que se desarrolla el texto. Halliday define sistemas en el contexto de los bebés cuando aprenden a comunicarse con sus cuidadores a través de símbolos no verbales (sonidos sencillos y gestos).

> El niño crea los símbolos utilizando recursos vocales y gestuales mientras interpreta el papel de alumno, y por la misma regla de tres permite a los «otros» interpretar su papel de profesores [...] Estos conjuntos de actos simbólicos se convierten en sistemas. Un acto de significado implica una elección determinada: si existe el significado «yo quiero», entonces puede existir el significado «yo no quiero», y quizá también «yo quiero mucho», como alternativa. Si existe el significado «estoy contento», puede contrastar con otros estados: «estoy enfadado», «estoy emocionado», etc. Los conjuntos de significados alternativos de este tipo forman paradigmas semánticos que se llaman «sistemas». Cada término en un sistema excluye y, por tanto, presupone, a los otros (1993: 96).

Los sistemas a menudo se representan con tablas o paradigmas. Un ejemplo conocido al nivel de la gramática son las opciones en el tiempo verbal, que aparecen en la tabla 1.1.

Las elecciones en los sistemas son alternativas *«y/o»* y adicionales *«y»*. Por tanto, en la tabla 1.1 los tiempos son pasado *o* presente *o* futuro, *y* simple *o* continuo. Cada celda de la tabla combina dos de estas opciones; por ejemplo, «estaba yendo» es pasado y continuo. Aunque podemos presentar dichas opciones como un sistema como este, solo se convierten en significado en un texto. El tipo de tiempo verbal que los hablantes eligen a medida que se va desarrollando el texto varía con el género y el campo. Por ejemplo, cuando los cuentos narran eventos pasados tienden a utilizar tiempos verbales en pasado; los textos que generalizan sobre fenómenos, como explicaciones e informes, tienden a utilizar el presente simple, mientras que los textos que predicen eventos futuros, como la previsión meteorológica, a menudo utilizan el futuro.

Un ejemplo del nivel de discurso es el sistema de «función discursiva» que da paso a las afirmaciones y preguntas que estaba experimentando Hal con su madre. Las afirmaciones dan información, mientras que las preguntas la piden. Junto a los intercambios de información están los intercambios de bienes o servicios, en los que utilizamos peticiones para exigir bienes y servicios, y ofrecimientos para darlos. Estas cuatro opciones conforman el sistema básico de funciones del habla (tabla 1.2).

Exponer las opciones para las funciones de los enunciados de esta forma nos permite ver que el significado de «afirmación», «pregunta», «petición» y «ofrecimiento» no está en las propias palabras, sino en dos tipos de contraste: entre pape-

TABLA 1.2
Funciones básicas de los enunciados

	Información	Bienes y servicios
Pedir	**Pregunta:** *¿Eso es azul?*	**Petición:** *¡Dame una chincheta!*
Dar	**Afirmación:** *Eso es azul.*	**Ofrecimiento:** *Toma una chincheta.*

les opuestos en un intercambio social (dar o exigir) y dos tipos de bienes que intercambian los hablantes (información o bienes y servicios). Este es otro punto clave: los significados no se encuentran en las palabras en sí mismas, sino que surgen de contrastes semánticos, como azul/naranja, pasado/presente/futuro, pregunta/afirmación, etcétera. Los sistemas del lenguaje consisten en conjuntos de estos contrastes. Es más, el sistema de funciones del habla solo tiene sentido en relación con el contexto de la interacción social. Nos permite ver que la lengua, desde una perspectiva interpersonal, es un intercambio entre hablantes.

Al nivel de la grafía, el alfabeto es un sistema que se enseña de forma explícita al comienzo de los años de escolarización. Los niños tienen que aprender dos conjuntos de contrastes en este sistema, entre las minúsculas y las mayúsculas, y entre los nombres de las letras y los sonidos que hacen. Aprender los sonidos que corresponden a las letras en el contexto de las palabras reales es más diverso (sobre todo en inglés), de modo que los niños también tienen que aprender combinaciones de letras (la ge y la gue...) y su pronunciación. Del mismo modo que las gramáticas tradicionales suelen obviar el papel de los grupos de palabras al construir significados en oraciones (porque consideran la oración como una cadena de palabras), los programas llamados «fónicos», que se usan para enseñar a leer en inglés, a menudo se olvidan del papel que tiene la sílaba en la escritura de la palabra y en el sistema de sonido (al tratar la palabra como una cadena de patrones de letras). Estos enfoques dejan en manos de la intuición de los niños el reconocimiento de las capas intermedias de la estructura.

Al nivel de los géneros discursivos, podemos organizar los sistemas de varias formas. Por ejemplo, los géneros se pueden agrupar según estén organizados, o no, como una secuencia de eventos, como se aprecia en la tabla 1.3.

Mientras que las narraciones y relatos están estructurados como una secuencia de eventos, las noticias en los periódicos diarios ingleses no están contadas en una secuencia temporal. Empiezan con un párrafo en el que se resume el núcleo de la historia y luego vuelven a ella desde diferentes puntos de vista, de modo que hay saltos temporales. Muchas explicaciones y secuencias de eventos están unidos por causa y efecto. El objetivo de un informe, sin embargo, es describir entidades en lugar de hechos, de modo que no tienen una secuencia temporal. Los procedimientos consisten en una serie de pasos, que a menudo se expresan como una orden *(corte la verdura, póngala en un cazo con agua hirviendo...).* Los protocolos incluyen textos como las normas de comportamiento, que también se expresan como órdenes de lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, aunque aparecen simplemente en una lista en lugar de en una secuencia temporal.

Tablas de paradigmas como la 1.3 muestran las opciones textuales disponibles y las elecciones que pueden hacer los hablantes y los escritores a medida que se desarrolla el texto. Los lingüistas

TABLA 1.3
Sistema simple de género

	+ estructurado como un evento	− estructurado como un evento
Relatar hechos o eventos	**Narración**	**Noticias**
Generalizar acerca de fenómenos	**Explicación**	**Informe**
Proponer una acción	**Procedimiento**	**Protocolo**

utilizan estos paradigmas para organizar las diferentes opciones que ofrece una lengua. La cantidad de sistemas en los niveles de fonología, gramática, discurso, registro y género es enorme, por lo que describirlos es un verdadero desafío. Halliday define todo el conjunto de opciones para el significado en una lengua y la frecuencia relativa con la que se utilizan como el «código semántico» de una cultura: «Cada lengua tiene su propio código semántico, aunque las lenguas que comparten una cultura común tienen códigos relacionados [...]. El contexto de la cultura determina la naturaleza del código» (1994: xxxi).

Sin embargo, para nuestra comprensión del aprendizaje de la lengua es crucial reconocer que la lengua no se aprende memorizando los contrastes en los sistemas, sino experimentando los contrastes en los textos. La madre de Hal no diseñó una lección de lengua para demostrar el contraste entre una pregunta en tono ascendente y una afirmación que utiliza un tono descendente, ni para demostrar el contraste entre los colores azul y naranja. Más bien Hal ha aprendido a reconocer las distinciones entre estos contrastes semánticos a base de experimentar, repitiéndolos en el discurso social y guiado por sus cuidadores. Aprender una lengua implica interpretar sus sistemas gracias a la repetición de experiencias como esta. El conocimiento del que aprende acerca de los sistemas del lenguaje se acumula a lo largo del tiempo de una forma, en gran medida, inconsciente.

> «Igual que una lengua se manifiesta a través de sus textos, una cultura se manifiesta a través de sus situaciones; de modo que al atender a un texto-en-situación un niño interpreta el código, y al utilizar el código para interpretar el texto él o ella interpreta la cultura. Por tanto, para el individuo el código engendra la cultura, y esto da una inercia muy poderosa al proceso de transmisión» (Halliday, 1994: xxxi).

El proceso de interpretar los sistemas del lenguaje de forma intuitiva es casi enteramente inconsciente, pero se hace consciente en determinados momentos. El intercambio entre Hal y su madre es un ejemplo. Hal trabaja conscientemente bajo la dirección de su madre, para establecer correctamente el contraste entre azul y naranja que ha oído previamente muchas veces. Es esta experiencia acumulada de las características de la lengua en contextos significativos lo que permite que Hal reconozca el contraste conscientemente. A medida que los niños se hacen mayores, mejora este tipo de aprendizaje guiado de la lengua cuando son capaces de dar nombres a los contrastes lingüísticos. Por ejemplo, Painter grabó esta conversación (ejemplo 1.4) con su hijo Stephen sobre los términos *pregunta* y *orden,* durante el año antes a que el niño empezara el colegio (1999: 124).

Ejemplo 1.4. 4 años y 6 meses

Stephen:	*Mamá, ¿que no comas los cereales con los dedos es una **pregunta**? [pausa] Que no comas los cereales con los dedos es una **pregunta.***
Madre:	*Eso no es una **pregunta,** es una **orden.***
Stephen:	*¿Qué es una **orden**?*
Madre:	*Es algo que le dices a alguien y tiene que hacerlo.*
Stephen:	*Quería decir una **orden.***

Los términos *pregunta* y *orden* son palabras que se refieren al lenguaje, es decir, metalenguaje. A los dos años Hal podía atender conscientemente a los contrastes entre los nombres de cosas concretas como las chinchetas. A los cuatro años Stephen está pensando en los nombres de las categorías lingüísticas, que son entidades abstractas. No se limita a «atender al texto-en-contexto», sino también al sistema del lenguaje, utilizando nombres para sus contrastes. Pero nótese aquí que el metalenguaje que le da su madre no es el mismo que introdujimos para las funciones del

habla en la tabla 1.2, en la que utilizábamos términos técnicos para funciones del habla: **pregunta, afirmación, petición** y **ofrecimiento.** Aquí la madre de Stephen está utilizando *orden* de metalenguaje «corriente» para contrastar con la *pregunta* de Stephen.

Como muestran los datos de Painter, el aprendizaje de la lengua es a menudo un proceso consciente, y el metalenguaje es una herramienta para hacer que los sistemas del lenguaje se hagan conscientes desde una edad temprana. Pero esto no quiere decir que la enseñanza de la lengua empiece con los sistemas del lenguaje; al contrario, aprender un sistema de lenguaje es el punto de llegada después de un proceso largo de experimentar sus contrastes en contextos significativos.

A pesar de esto, la enseñanza tradicional de la lengua sí empieza con los sistemas, incluyendo los sistemas de normas de las gramáticas tradicionales y las correspondencias entre letras y sonidos. Habitualmente se utilizan fragmentos descontextualizados de lengua para ejemplificar cada opción en un sistema, y los estudiantes tienen que reconocer y recordar estas características aisladas de la lengua. Una actividad muy utilizada para memorizarlas es escribir y decir cada rasgo de forma repetida en una serie de ejemplos. Más adelante, los estudiantes pueden poner estos fragmentos de lengua juntos para formar palabras completas, grupos de palabras, cláusulas y, finalmente, textos. O pueden utilizarlos para analizar las palabras, los grupos de palabras y las cláusulas en un texto. Estas prácticas se han recontextualizado de las prácticas que hacen los lingüistas, que describen las gramáticas como sistemas utilizando ejemplos descontextualizados de palabras, grupos de palabras y cláusulas.

En el otro extremo, las pedagogías constructivistas se oponen a la enseñanza explícita de los sistemas del lenguaje, ya que creen que el aprendizaje emerge del interior del niño y que este absorbe osmóticamente la lengua de su entorno, en un proceso que se ha llamado «aprendizaje natural de la lengua» (Gray, 1987). Se argumenta que la enseñanza explícita de la lengua limita la libertad del individuo para crear sus propios significados. Estas prácticas se recontextualizan a partir de varias fuentes. Una es la hipótesis cognitiva psicológica de Piaget referente al aprendizaje individual, otra es la noción del genio creativo en las artes, y la tercera es la doctrina liberal humanista de la libertad individual. La perspectiva constructivista no es muy compatible con las observaciones sobre el aprendizaje de la lengua en casa, como los ejemplos de Painter, que muestran cómo los cuidadores guían deliberada y explícitamente a sus niños en el aprendizaje. Y lo que es más, el rechazo hacia la enseñanza explícita de la lengua obliga a los profesores y a los alumnos a apoyarse en un metalenguaje popular, no sistemático, aprendido tácitamente para hablar de la lengua en clase.

En cierta medida, la pedagogía de los géneros discursivos toma una posición intermedia. Es decir, empieza con textos significativos completos, pero la forma de explorarlos se basa en unos conocimientos sistemáticos acerca de la manera en que se organiza la lengua, como los que hemos mencionado antes. A medida que se va desarrollando cada texto, las características de su lenguaje se pueden revisar y nombrar de forma explícita cuando surge la ocasión. Además, una vez que los estudiantes sean capaces de reconocer y comprender significados en el contexto de cada texto, esos significados se pueden revisar a su vez como sistemas de contrastes lingüísticos (Rose, 2010b). Este tipo de actividad es un ejemplo de una fase de elaboración en un ciclo de aprendizaje, una vez terminada con éxito una tarea, y se basa en el entendimiento que se ha conseguido gracias a esa tarea. Este principio se puede aplicar a los distintos sistemas que componen la lengua, desde el nivel de los géneros discursivos (§3.7) hasta los sonidos y las combinaciones de letras (§4.7).

El principio pedagógico de preparar-tarea-elaborar también se aplica en este libro. Cada capítulo empieza con una exposición de su contexto

(como ha ocurrido con este capítulo). A continuación, el cuerpo de cada capítulo se desarrolla a través de una serie de tareas de lectura, generalmente basadas en textos cortos, orales o escritos. Antes de cada texto se prepara al lector con una información breve, sobre la que se vuelve con más detalle después del texto. De esta manera el libro resulta lo más accesible posible, pero el conocimiento que compartimos nosotros y el lector se construye en espirales, como en la figura 1.5 que hemos visto antes. Hacia el final de cada capítulo, y en los últimos capítulos del libro, se repasa el conocimiento compartido acumulado, presentándolo como contrastes en sistemas, es decir, como teorías del lenguaje y de la pedagogía.

Lenguaje y poder social 2

Este capítulo se centra en la escritura de los niños de preescolar y de primaria, y describe la primera fase de la investigación de la Escuela de Sídney, el proyecto de escritura *(Writing Project)* y el proyecto *Lenguaje y poder social*. Primero se esboza el contexto en el que comenzó nuestro trabajo y se enumeran los tipos de escritura que encontramos en los colegios de primaria en Australia en aquel momento. Después se describe la serie de géneros que se pretende que escriban los alumnos y se presenta el modelo de géneros discursivos que surgió de este trabajo. A continuación resumimos el desarrollo de la pedagogía diseñada para que los estudiantes lleguen a dominar estos géneros, y ofrecemos ejemplos de los diferentes tipos de interacciones profesor-alumno que conlleva este aprendizaje. El capítulo concluye con ejemplos del tipo de escritura que los niños han logrado dominar gracias a esta pedagogía.

1. LOS INICIOS: EL *PROYECTO DE ESCRITURA (WRITING PROJECT)*

En 1979 Michael Halliday organizó un congreso sobre la lengua en la educación en la Universidad de Sídney, que reunió a un grupo de educadores interesados en el lenguaje con un grupo de lingüistas interesados en la educación. Gracias a este congreso Jim Martin empezó a trabajar con Joan Rothery, que estaba investigando sobre la escritura de los alumnos en la escuela. Esto llevó a la primera fase de la investigación sobre alfabetización de la Escuela de Sídney: el *proyecto de escritura* (aproximadamente 1980-1985)[1]. Este proyecto se propuso lograr hacer una clasificación de los tipos de escritura que realizaban los alumnos, poniendo especial interés en las etapas de preescolar y primaria (niños entre los 5 y los 12 años en el sistema de Nueva Gales del Sur). La participación de Cate Poynton fue clave para la recogida de datos y el análisis etnográfico durante esta fase.

A comienzos de la década de 1980 la educación primaria en Australia estaba bajo la influencia de lo que se conocía entonces como educación progresista (actualmente constructivismo), probablemente más que en ningún otro lugar del mundo. Se reflejaba en el entusiasmo con el que se adoptaron programas progresistas de alfabetización que se habían desarrollado en Estados Unidos y que se importaron bajo la etiqueta de «escritura enfocada en el proceso» *(pro-*

[1] La investigación del *Proyecto de escritura* fue financiada por la Universidad de Sídney y el Australian Research Council (Consejo de Investigación de Australia).

cess writing) (por ejemplo, Graves, 1983) y el «método global» *(whole language)* (por ejemplo, Goodman, 1986). La escritura que recogimos de las aulas cuando empezamos a investigar seguía este modelo de escritura y pedagogía. Concretamente, los datos que recogió Poynton procedían sobre todo de un colegio de clase media-baja trabajadora del extrarradio, donde profesores del centro, formados por un respetado asesor de la administración educativa de Nueva Gales del Sur, habían implementado este tipo de enseñanza bajo los auspicios de un director que apoyaba el sistema.

Las implementaciones australianas de programas de escritura basada en el proceso/método global del lenguaje (por ejemplo, Turbill, 1983, y Walshe, 1981) enfatizaban la importancia que tenía sacar tiempo para escribir, a ser posible todos los días. Animaban a los estudiantes a trabajar en textos completos, que reescribían después de tener una «charla» con sus compañeros y su profesor, con el objetivo de culminar con la fase de publicación. A los profesores se les decía que dejaran que los niños escribieran sobre los temas que quisieran, en la forma que quisieran, y que la ortografía se desarrollara de forma natural, empezando por la invención hasta llegar a estándares maduros (se hacía una analogía con la forma en que los niños, al hablar, aparentemente desarrollan el «acento» de sus comunidades sin recibir instrucciones directas ni correcciones de errores).

Esta pedagogía, como se puede ver, coloca a los profesores en un papel facilitador, no autoritario, como reacción a lo que se consideraba una postura autoritaria tradicional, que se entendía que inhibía a los estudiantes de su capacidad para expresarse por escrito. La idea era crear un ambiente enriquecedor, en el que los alumnos encontraran apoyo, aparentemente parecido al que experimentan los niños durante el desarrollo de la lengua hablada en su casa. Según nuestro estudio, los profesores llevaron a cabo este cambio de dirección con éxito en muchas aulas, aunque en ocasiones tuvieran que morderse la lengua o intervinieran cuando no debían. Como indica Scott en uno de los manuales clave de la escritura basada en el proceso, «una de las tentaciones más difíciles a combatir era decir a los niños lo que tenían que escribir y cómo. Tenía que morderme la lengua, literalmente, y recordar que los niños son capaces de pensar por sí mismos» (Scott, 1983: 1). Como dijo un profesor en el aula de 2.º año, donde Cate Poynton y Jim Martin estaban de observadores: «Sé que no tengo que decirles nada, ¡pero al fin y al cabo **soy** su profesor!». El término que utiliza Halliday para la pedagogía progresista de este tipo es «inercia benevolente».

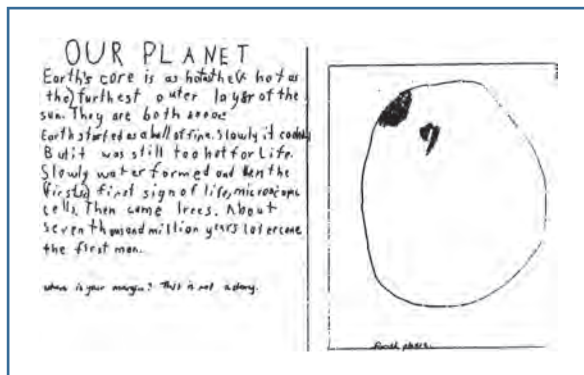
Estas ideas siguen vigentes hoy en muchas partes del mundo, bajo el término «constructivista», que ahora se utiliza generalmente para referirse a este enfoque. Alexander (2000), Brophy (2002) y Wells (1999) ofrecen unas perspectivas útiles sobre el cambio de milenio. En su revelador estudio sobre la pedagogía en la enseñanza primaria en el mundo, Alexander toma nota del siguiente ejemplo de filosofía progresista (2000: 548), colocada de forma prominente en la pared del aula de uno de sus colegios en Michigan, Estados Unidos. Aunque hayan transcurrido casi dos décadas, los problemas de este profesor reflejan perfectamente la polarización del clima ideológico que había cuando empezamos nuestra investigación australiana en la década de 1980.

Cuestiones importantes para mí

- — Orientación al proceso *versus* orientación al producto.
- — Enseñar a estudiantes *versus* programas de enseñanza.
- — El profesor como facilitador *versus* el profesor como gestor.
- — Desarrollar una serie de estrategias *versus* tener una serie de habilidades.
- — Alabar la aproximación *versus* alabar la perfección.
- — Promocionar la independencia en el aprendizaje *versus* la dependencia del profesor.

En clases de alfabetización como esta, ¿qué tipo de escritura encontramos? Nuestro trabajo con profesores (por medio de entrevistas, discusiones, observaciones en el aula, etc.) parecían indicar que la respuesta a esta pregunta era sencilla: en preescolar y primaria los estudiantes escriben «historias». Sin embargo, como lingüistas, esta retórica profesional, aunque muy práctica para aulas en las que se aplica la escritura basada en el proceso y el método global del lenguaje, nos hizo reflexionar. Algunos colegas preocupados nos ofrecieron un texto realizado por su hijo de ocho años (ejemplo 2.1).

Ejemplo 2.1. La historia del planeta según Ben



NUESTRO PLANETA

El núcleo de la Tierra está tan caliente como la capa más externa del sol. Los dos están a 6.000 °C.

La Tierra empezó como una bola de fuego. Se enfrió lentamente. Pero todavía estaba demasiado caliente para la Vida. El agua se formó lentamente y después las primeras señales de vida, células microscópicas. Entonces vinieron los árboles. Unos siete mil millones de años después vino el primer hombre.

A Ben le interesaba mucho la ciencia y había escrito lo que a nosotros nos pareció un explicación protocientífica de la historia del planeta. Su profesora lo evaluó como: (i) incompleto (se consideró que el dibujo del planeta no estaba terminado), (ii) desde el punto de vista de la grafía la presentación era pobre (no había márgenes) y (iii) genéricamente inaceptable (porque no era una historia). ¡Menos mal que podía escribir sobre lo que quisiera y en la forma que quisiera! Ben sobrevivió, eligió asignaturas de ciencias en secundaria, donde odiaba la asignatura de Lengua porque nunca le dijeron con qué criterio se hacían las evaluaciones (aunque es un lector voraz y le encanta Shakespeare), y se licenció en Bioquímica y Psicología en la universidad. Sus padres, de clase media, trabajaban en la educación superior y le orientaron en lo referente a los códigos comunicativos de la escuela, para que pudiera seguir adelante. Pero nos preguntamos qué pasaba con otros estudiantes que no pueden seguir adelante ni encontrar un camino a través del currículo oculto.

Incidentes de este tipo nos confirmaban lo importante que es analizar la lengua que utilizan los estudiantes en la escritura para hacernos una idea más clara de lo que está ocurriendo. Por suerte para nosotros, estábamos trabajando en el departamento de Lingüística de Michael Halliday en la Universidad de Sídney, y teníamos a nuestra disposición la gramática inglesa centrada en el significado más detallado del mundo (Halliday, 1994). Además, estábamos desarrollando el trabajo de 1976 de Halliday y Hasan sobre la cohesión como un modelo de estructura del discurso (Martin, 1992; Martin y Rose, 2003/2007). Y para terminar, habíamos heredado los modelos tan útiles de contexto social de Halliday (1978) y el profesor de Jim Martin en Toronto, Michael Gregory (1967; Gregory y Carroll, 1978). Así que nos pusimos manos a la obra a explorar lo que habíamos encontrado.

2. TIPOS DE ESCRITURA EN PREESCOLAR Y PRIMARIA

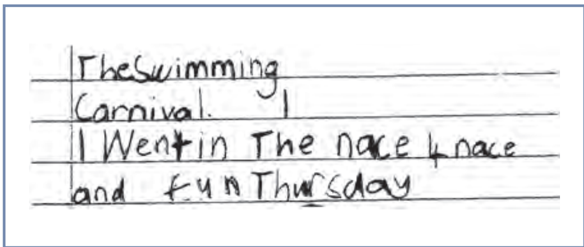
Como vemos por la explicación que escribió Ben, de hecho no todos los estudiantes estaban escribiendo «historias», y nos dimos cuenta de

que los textos que podía haber aceptado la profesora de Ben como «historias» válidas no eran todos del mismo tipo (como se refleja en parte por las distintas notas que los profesores daban a cada uno). Aquí presentamos algunos ejemplos[2] del tipo de escritura que encontramos (Rothery, 1989), empezando por los dos tipos de texto que más abundaban, con una diferencia abrumadora.

2.1. Observación/comentarios y relatos

El texto presentado en el ejemplo 2.2 es de una escritora de 3.er año que ha participado en una competición de natación. Cuenta que fue a cuatro carreras y que lo pasó bien ese jueves. A este tipo de texto o discursos lo llamamos de **observación/comentario,** porque consistía en una observación sobre una experiencia y la reacción de la estudiante. En textos de observación/comentario no se desarrolla la experiencia como una secuencia de eventos; lo que ocurrió se expresa de manera resumida como una actividad concreta.

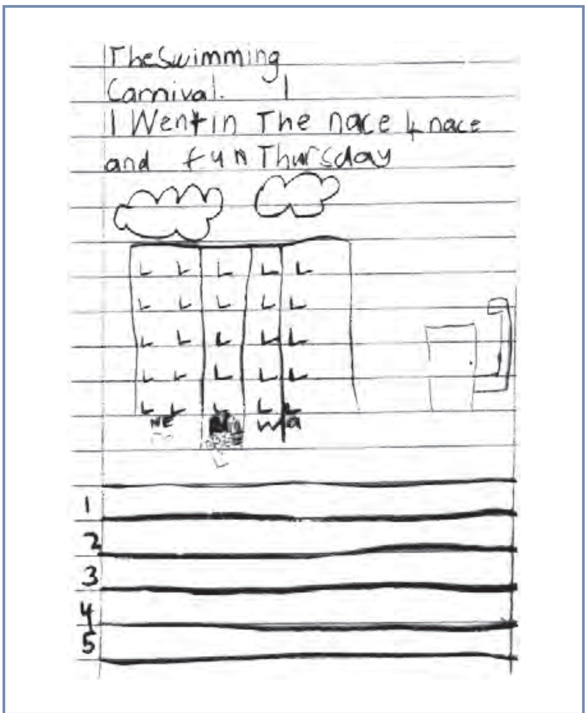
Ejemplo 2.2. Texto observación/comentario, sin dibujo (3.er año)



La competición de natación. Fui a la carrera 4 carrera y divertido jueves.

Los discursos de observación/comentario tienden a realizarse como textos multimodales, acompañados de dibujos relacionados con la experiencia que se cuenta. Las imágenes que acompañan al texto que hemos incluido arriba se reproducen en el ejemplo 2.2′, donde hay nubes, dos perspectivas aéreas de la piscina (dividida en calles para las carreras y, en la de arriba, están los nombres de la autora y sus colegas en cada calle), y a la derecha lo que parece ser un mapa. Este era el tipo de escritura que más nos encontramos en nuestro estudio de algo más de 2.300 textos y el único tipo que podemos estar seguros que todos los estudiantes practicaban antes de dejar preescolar y primaria para empezar la secundaria.

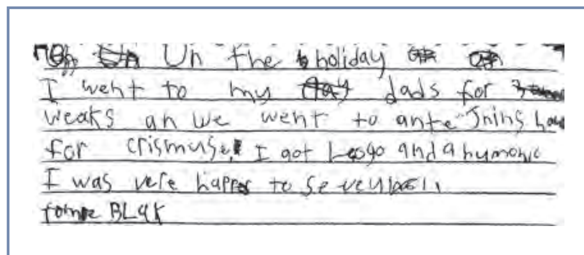
Ejemplo 2.2′. Observación/comentario, texto e imagen



[2] En este capítulo, con el fin de no repetir ejemplos de publicaciones previas, a menudo hemos utilizado textos recogidos en la década de 2000 a modo de ilustración, en lugar de los textos originales en los que se basan nuestros comentarios sobre la distribución de los géneros.

El texto del ejemplo 2.3 es de un chico de 5.º curso que ha estado con su padre durante tres semanas en las vacaciones. Cuenta una visita a su tía, lo que le regalaron en Navidad y cómo se sintió al ver a todo el mundo.

Ejemplo 2.3. Relato (curso 5/6)


Un the holiday
I went to my dads for 3
weaks an we went to ante Jnihs
for crismuse I got Leogo and a humonic
I was vere happer to se
famne BLak

En las vacaciones

Fui a casa de mi padre durante 3 semanas i fuimos a casa de tía Jhin por nabidaz. Me dieron un Leogo y una hamonic. Yo estaba mui contento de ve [vey?] famle BLak

Llamamos a este tipo de texto un **relato;** se diferencia de uno de observación/comentario en que se establece una secuencia de eventos, desentrañando, en este caso, algunas de las cosas que han pasado durante la visita en vacaciones. Este era el segundo tipo de texto que más nos encontramos y uno que casi todos los estudiantes habrían practicado antes de terminar la primaria. A veces se acompaña de una ilustración, dependiendo de lo largo del relato y de la edad del estudiante. Al parecer, los dibujos se consideraban algo infantil y desaparecían a lo largo del tiempo. Se sustituían, siempre que el estudiante fuera capaz, por textos más largos, que tenían mejor consideración en las aulas en las que se aplicaba la escritura basada en el proceso.

La mayor parte del material que recogimos estaba formado por textos de observación/comentario y relatos. Colegas que estaban trabajando al mismo tiempo por Australia en aquella época confirman que sus resultados eran parecidos. Gray (1986), por ejemplo, descubrió que el 100% de los escritos realizados por estudiantes indígenas de los colegios rurales del Territorio Norte eran relatos. Esto nos dejó atónitos cuando revisamos el nivel de alfabetización que exige el currículo de primaria, que incluye Ciencias, Geografía, Historia, Salud y Gobierno. Al analizar las exigencias de la escuela secundaria, era evidente que la mayoría de los estudiantes no estaba recibiendo preparación alguna para poder escribir en las diferentes asignaturas. Muchos de nuestros estudiantes inmigrantes eran los que mejor hablaban inglés de su familia y, por tanto, eran responsables, hasta cierto punto, de la relación con determinados servicios sociales y profesionales de su comunidad en un entorno de habla inglesa. En efecto, la escritura basada en el proceso en Australia había confirmado los peores temores de Bernstein respecto a encerrar a los estudiantes en su «tiempo presente»:

> Cuando pasamos de la palabra escrita a la palabra real del niño, es muy probable que la dimensión temporal de la transmisión se esté trasladando del pasado al presente. Si esto es así, tenemos que asegurarnos de que la nueva pedagogía no encierre al niño en el presente, en su tiempo verbal presente. Existe el peligro de que la nueva tendencia educacional, con su énfasis en lo auditivo, lleve a eso precisamente, a no ser que intentemos entender sistemáticamente cómo crear un concepto que pueda autentificar la experiencia del niño y darle esas poderosas representaciones del pensamiento que va a necesitar para cambiar el mundo exterior (Bernstein, 1979: 300-301).

En una reflexión a posteriori, lo que nos encontramos no debería habernos sorprendido. De hecho, la pedagogía constructivista (y el currículo, si es que se puede llamar así) proscribe la enseñanza de la escritura. No se dan modelos de lo que se espera de los alumnos; los conocimientos sobre la lengua que podrían utilizar los profeso-

res para hablar de la escritura con los estudiantes se desprecian porque se consideran inútiles (supuestamente, no se pueden utilizar para mejorar la escritura) y dañinos (porque aprenderlo quita tiempo a la propia práctica de la escritura); se anima a los estudiantes a escribir historias en todas las asignaturas (ya que la «narración» es, supuestamente, el «acto primario de la mente» en el que se apoyan los niños para entender su mundo, una perspectiva tomada, por ejemplo, de Britton, 1970); y los profesores no componen textos junto a sus alumnos para no interferir con su creatividad y subjetividad.

En un vacío de conocimiento de este tipo, la mayoría de los estudiantes no tienen otra opción más que utilizar su propia experiencia de la lengua, que es más bien oral, y se caracteriza por un lenguaje como el que hemos visto escrito en los ejemplos 2.2 y 2.3. El único «avance real» que vimos en el 6.º año (K-6) en la mayoría de los estudiantes fue que los textos se hicieron más largos a medida que el estudiante cogía velocidad a la hora de poner por escrito su lengua oral.

2.2. Textos informativos

Es significativo que, como se ve en el ejemplo 2.1, esto no es lo único que descubrimos. Ben no era el único alumno al que le interesaba la naturaleza de las cosas, encontrándonos con ejemplos como el texto presentado en el ejemplo 2.4.

Ejemplo 2.4. Exposición descriptiva. Las iguanas (10.º año, véase 4.1)

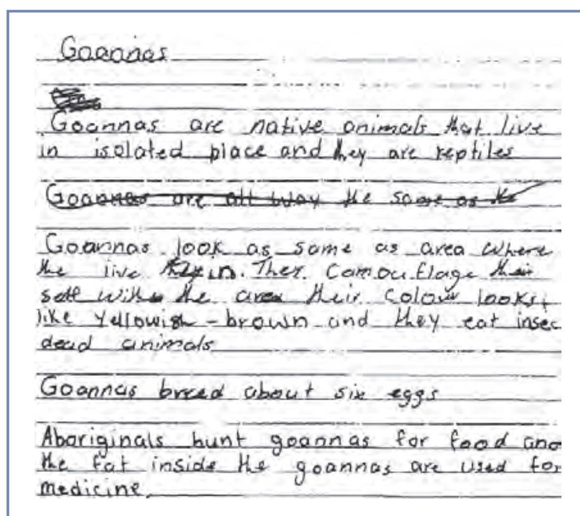
Iguanas

Las iguanas son animales nativos que viven en sitio aislado y son reptiles.

Las iguanas parecen igual que zona Donde viven. Se camuflan con la zona su color parece como amarillento-marrón y comen insectos animales muertos

Las iguanas crían unos seis huevos

Los aborígenes cazan iguanas para comida y la grasa dentro de las iguanas son usadas para medicina.


Goannas

Goannas are native animals that live in isolated place and they are reptiles

Goannas are all way the same as the

Goannas look as same as area where the live in. Ther. camouflage their self with the area their colour looks like yellowish-brown and they eat insec dead animals

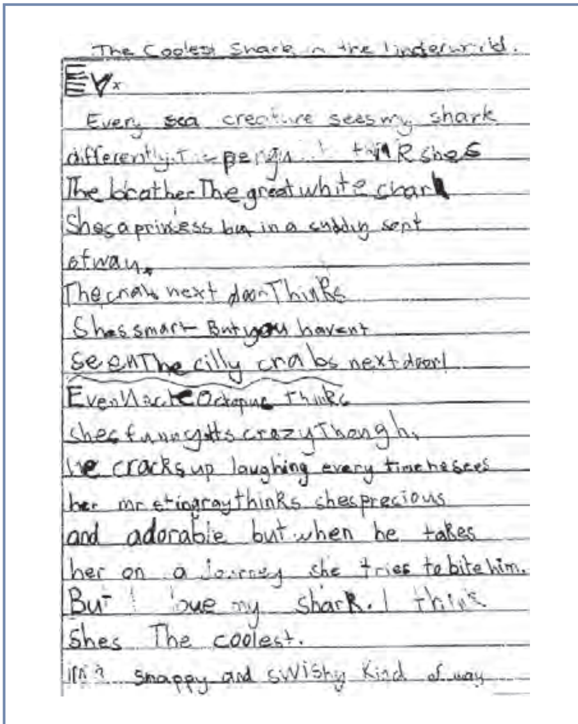
Goannas breed about six eggs

Aboriginals hunt goannas for food and the fat inside the goannas are used for medicine.

Este texto sobre las iguanas «no es una historia, pues la secuencia temporal no es el principio que da estructura, ni el texto trata la experiencia personal. Más bien lo que hace el texto es ofrecer generalizaciones sobre una especie biológica; clasifica las iguanas, las describe, hace un comentario sobre la reproducción y destaca cómo eran utilizadas por los pueblos indígenas. A este tipo de escritura lo llamamos exposición descriptiva y nos dimos cuenta de que normalmente los que escribían así eran chicos (que, como Ben, estaban poniendo en peligro su evaluación implícita o explícita como autores de «historias»).

Al igual que la exposición descriptiva, el ejemplo 2.5 se centra en entidades y no en eventos; pero en este caso trata de una sola cosa, no de una clase; aquí se trata de una mascota imaginaria.

Ejemplo 2.5. Descripción. Destacan el humor y la focalización (3.er-4.o año)


The Coolest Shark in the Underworld.
Every sea creature sees my shark
differently. The penguins think shes
The brother The great white shark
Shes a princess but in a cuddly sort
of way.
The crab next door Thinks
Shes smart But you havent
seen The silly crabs next door!
Even the Octopus thinks
shes funny. Hes crazy Though.
he cracks up laughing every time he sees
her mr stingray thinks shes precious
and adorable but when he takes
her on a journey she tries to bite him.
But I love my shark. I think
shes The coolest.
in a snappy and swishy kind of way

La tiburón más chula del mundo

Cada criatura marina ve mi tiburón de diferente manera. Los pingüinos creen que ella es El hermano. El gran tiburón blanco

Ella es una princesa pero de una forma cariñosa

El cangrejo vecino de al lado Piensa que es lista Pero ¡tú no has visto a los bovos de los cangrejos de al lado!

Incluso el Pulpo piensa que es graciosa. Aunque está loco. se parte de risa cada vez que la ve

el sr raya piensa que es preciosa y adorable pero cuando la lleva de Viaje ella intenta morderle.

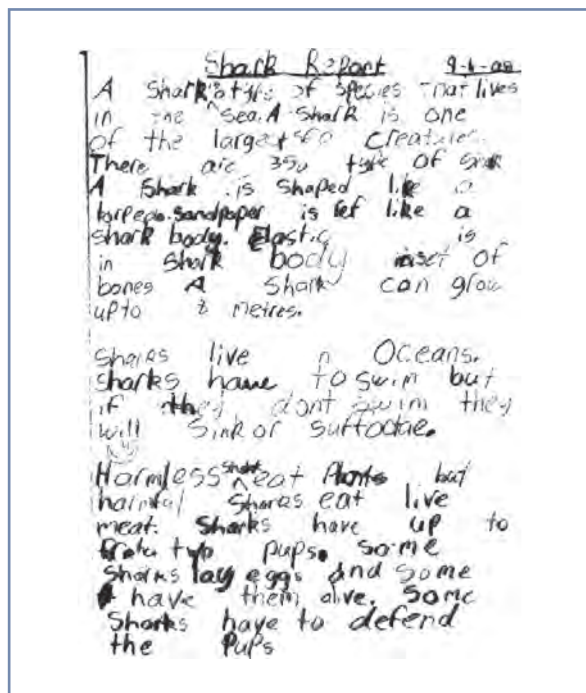
Pero yo quiero a mi tiburón. Yo creo que es la más chula. de una manera enérgica y elegante.

El texto describe, desde diferentes puntos de vista, a un tiburón concreto, que puede ser un hermano, un gran tiburón blanco, una princesa, lista, graciosa, con humor, preciosa, adorable, peligrosa y chula (y la autora quiere a su gran mascota blanca). A este tipo de escritura lo llamamos **descripción.** El paso desde la biología (ejemplo 2.4) a la vida doméstica (imaginada) permite una efusión de sentimientos, incluso los de la propia autora (quien, en consecuencia, escribe en primera persona).

Destaca que este texto no aporta prácticamente ninguna información científica sobre los tiburones (lo que contrasta con una exposición descriptiva sobre tiburones; véase el ejemplo 2.6). Al contrario, el texto juega con la personificación (dota a los animales de conciencia humana) y focalización (habla del tiburón mascota desde la perspectiva imaginada de las otras criaturas del mar). Estos típicos recursos literarios sin duda son claves a la hora de la evaluación como «supertrabajo» por parte del profesor y demuestran el hecho de que la «imaginación» no es una facultad que solo pueda ejercitarse en el género de las «historias»; ejemplifica además el hecho de que la «creatividad» es una posibilidad en todos los géneros (una vez que se domina, por supuesto).

Al contrario que el ejemplo 2.5, que se apoya en la personificación y el punto de vista para impresionar al lector, el ejemplo 2.6 se basa en la investigación.

Ejemplo 2.6. Exposición descriptiva sobre los tiburones (3.er-4.º año)


Shark Report 9-1-08
A Shark is a type of species that lives
in the sea. A Shark is one
of the largest sea creatures.
There are 350 type of shark
A Shark is shaped like a
torpedo. Sandpaper is felt like a
shark body. Elastic is
in Shark body inset of
bones A Shark can grow
upto 8 metres.

Sharks live in Oceans.
sharks have to swim but
if they dont swim they
will Sink or suffocate.

Harmless shark eat Plants but
harmful Sharks eat live
meat. Sharks have up to
forty two pups. Some
Sharks lay eggs and some
have them alive. Some
Sharks have to defend
the Pups

Exposición descriptiva sobre los tiburones

El tiburón es un tipo de especie que vive en el mar. El tiburón es una de las criaturas marinas más grandes. Hay 350 tipo de tiburón El tiburón tiene forma de torpedo. El papel de lija es como un cuerpo de tiburón. Es elástico en el cuerpo del tiburón enlugar[3] de huesos Un tiburón puede crecer hasta 8 metros.

Los tiburones viven en Océanos. Los tiburones tienen que nadar pero si no nadan se hunden o se asfixian.

Los tiburones inofensivos comen Plantas, pero los tiburones dañinos comen carne viva. Los tiburones tienen hasta cuarenta y dos crías. Algunos tiburones ponen huevos y otros las tienen vivas. Algunos tiburones tienen que defender a las crías.

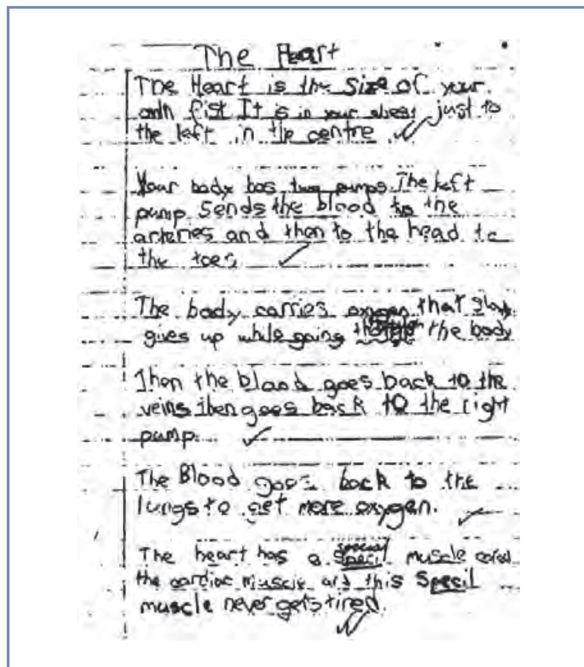
Sin una línea temporal en la que basar la organización del texto, los estudiantes se enfrentan al reto de organizar la información científica que han buscado. Las exposiciones descriptivas sobre las iguanas y los tiburones comparten estrategia en este sentido. Primero clasifican al animal en cuestión, después lo describen, hablan de sus costumbres y, por último, sobre la reproducción. En otras palabras, la información está organizada en fases para lograr los objetivos del texto.

En nuestro estudio advertimos que la complementariedad del enfoque literario y científico que se refleja en los ejemplos 2.5 y 2.6 tenía un sesgo de género (no literario), y los textos literarios eran mejor considerados por los profesores de primaria. Esto colocaba a los chicos en desventaja en lo que se refiere a las formas de evaluación implícita de la escritura en la pedagogía constructivista. La ironía es que los pocos chicos que tenían esta inclinación se estaban preparando para el tipo de escritura que pide la escuela secundaria y las chicas no (Martin, 1985).

Otro tipo de escritura «científica» que encontramos en nuestro estudio fue la **explicación.** El ejemplo 2.7 es una explicación de biología que complementa, en este sentido, los intereses geológicos de Ben del ejemplo 2.1. Este texto empieza como una exposición, describiendo y localizando el corazón, pero después pasa a explicar la circulación de la sangre como un proceso que se desarrolla en el tiempo.

[3] En el original aparece la palabra *inset,* que no tiene sentido en este contexto. La traducción se ha hecho pensando que quizá quiso decir *instead,* «en lugar de». Se ha puesto junto para que se entienda que hay un error ortográfico en el original (aunque hay muchos más errores en la frase y en el resto del texto). En todos los textos de este tipo se ha intentado reproducir los errores ortográficos y gramaticales (N. de la t.).

Ejemplo 2.7. Explicación. El corazón (5.º-6.º año)



The Heart

The Heart is the size of your own fist It is in your chest just to the left in the centre

Your body has two pumps. The left pump sends the blood to the arteries and then to the head to the toes

The body carries oxygen that slowly gues up while going through the body

Then the blood goes back to the veins then goes back to the right pump.

The Blood goes back to the lungs to get more oxygen.

The heart has a special muscle called the cardiac muscle and this Specil muscle never gets tired.

El corazón

El corazón es del tamaño de tu puño. Está en tu pecho un poco a la izquierda en el centro.

Tu cuerpo tiene dos bombas. La bomba izquierda manda la sangre a las arterias y después a la cabeza a los dedos de los pies.

El cuerpo lleva oxígeno que poco a poco termina mientras pasa por el cuerpo. Entonces la Sangre vuelve a los pulmones para coger más oxígeno.

El corazón tiene un músculo especial que se llama el músculo cardiaco y este músculo especial nunca se cansa.

Los textos explicativos escritos por los alumnos eran muy poco habituales, en parte porque no habían visto modelos del género en las aulas constructivistas y en parte porque apenas se incluía en el plan de estudios la escritura en diferentes áreas curriculares organizadas por unidades temáticas que se centraban en fenómenos físicos o biológicos. En cualquier caso, la orientación literaria de la escritura basada en el proceso era tan fuerte que los materiales que fomentaban la escritura como una herramienta para aprender Ciencias en aquella época recomendaban la narración[4] y la poesía antes que otros géneros (Martin, 1990b).

Junto con los informes y las explicaciones, de vez en cuando nos encontramos con escritura instrumental sobre cómo llevar a cabo diferentes actividades (procedimiento y protocolo) y escritura argumentativa sobre cuestiones (argumentación y discusión). No eran muchos, ya que una vez reunidos todos estos escritos —explicación, procedimiento, protocolo, argumentación y discusión— no llegaban un 2% de nuestra muestra.

Los procedimientos ofrecen instrucciones sobre cómo hacer algo, organizado en una línea temporal de la actividad en cuestión. En la vida diaria este género se desarrolla para recetas, instrucciones para llegar a un sitio, manuales de instrucciones, etc.; en el colegio es más común que se utilice para trabajos de Ciencias, en la fase en la que se explica la metodología del experimento. El ejemplo 2.8 es un procedimiento especializado para una actividad recreativa, en el que se explica cómo se pesca.

Ejemplo 2.8. Procedimiento. Cómo pescar (6.º año)

Te pones tu ropa más sucia y te traes a un amigo que sepa pescar. Haz que tu amigo o amiga te ayude a poner cebo en tu anzuelo y déjale que lance tu caña intenta sentarte y tener paciencia. Si no puedes. tu amigo podría venir bien para hablar con él. (?) jugar a algún tipo de juego que puedas jugar sentado. Esto es para no tener que dejar tu sitio. Cuando consigas que piquen cierra los ojos mientras dejas que tu amigo enrolle el sedal. Haz que tu amigo enseñe su presa y haz una foto. VETE

[4] De modo que, en lugar de explicaciones científicas, los estudiantes escribían historias imaginativas como «Viaje al oído» (como una onda de sonido).

LEJOS mientras tu amigo le quita las escamas y limpia el pescado porque el pescado va a oler. Si no puedes encontrar un sitio donde no te llegue el olor no estaría de más traer una pinza.

Los procedimientos se complementan con los protocolos, que dan por hecho que sabes hacer algo pero necesitas un poco de ayuda para hacerlo correctamente. En la vida corriente existen normas, reglas y leyes que controlan el comportamiento, a menudo indicadas mediante carteles en el lugar correspondiente. No se organizan en torno a una línea temporal; simplemente enumeran las restricciones sobre la actividad en cuestión. El ejemplo 2.9 es un protocolo imaginativo del primer ciclo de secundaria.

Ejemplo 2.9. Protocolo (primer ciclo de secundaria)

Si los zapatos mandaran en el mundo creo que yo impondría muchas leyes y algunas serían...

—Está prohibido que la gente lleve zapatos.

—Todos los programas de la tele hablarían de zapatos.

—El presidente sería un zapato.

—La gente sería esclava de los zapatos.

—Los zapatos estaban por todo el planeta y hacían todos los trabajos de los humanos.

En el ejemplo 2.10 vemos un ejemplo poco corriente de escritura argumentativa, cuya tesis es que la mejor mascota del mundo es una piedra.

Ejemplo 2.10. Argumentación. La mascota perfecta (6.º año)

La mejor mascota del mundo es una mascota a la que no hay que dar de comer, no molesta y no hace ruido en mitad de la noche. La mascota que cumple con todas estas categorías es una mascota piedra. No te tienes que preocupar por si se muere, porque nunca ha estado viva. Cuando te llevas a tu mascota piedra de paseo, no te tienes que preocupar por si se pelea con otra piedra. Nunca tienes que cepillarla ni lavarla. Las mascotas piedra siempre son buenas con la predicción del tiempo. Si tu piedra está mojada sabes que está lloviendo, si se pone a volar, es que hace viento y si tiembla, debe ser que hay un terremoto. Una mascota piedra nunca se va a escapar, no te contesta mal y si no te gusta el color la puedes volver a pintar. El gasto de comida es muy poco porque no cuesta nada darle de comer. Hay dos cosas que tu mascota piedra no hace. No va a buscar una pelota o un palo si se lo tiras, no pide comida y no se puede poner boca arriba para que le rasques la tripa. Pero tampoco hace agujeros en el jardín y no le importa si le cambias el nombre. Las mascotas piedra nunca se cogen un catarro, ni se queman con el sol. Son muy buenos pisapapeles si pesan bastante. Y, por último, pueden ser una mascota de interior y de exterior.

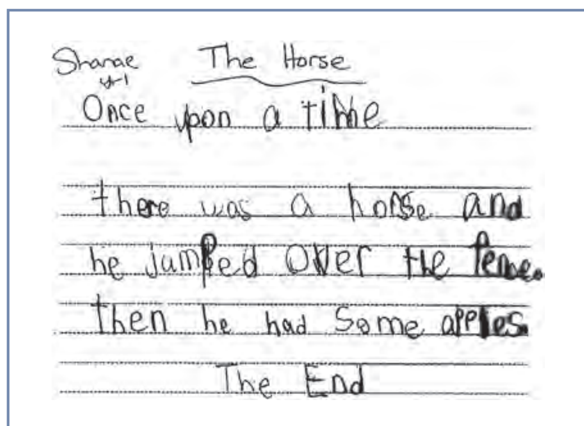
Una implementación más seria del género argumentativo de este ejemplo 2.10 podría ser si la gente debería o no tener mascotas; con un poco de ayuda se podría organizar más claramente en argumentos en contra y a favor. Los ejemplos relativamente escasos de escritura explicativa, instrumental y argumentativa que encontramos eran de buenos escritores que jugaban con el género y a menudo utilizaban temas imaginativos, frecuentemente para provocar el humor (como se ve en los ejemplos 2.8 a 2.10), lo que refleja, sin duda, (i) la ausencia relativa de un énfasis en la escritura en todas las materias o asignaturas, (ii) la preferencia implícita por los géneros literarios en el proceso también implícito de evaluación y (iii) las concepciones infantiles sobre las capacidades de los niños de preescolar y primaria (Martin, 1985).

2.3. Textos narrativos

A pesar de la variedad de tipos de escritura que encontramos, incluyendo ejemplos de exposiciones, descripciones, explicaciones, procedimientos, protocolos y argumentaciones (las

protoargumentaciones y discusiones que hemos visto más arriba), concluimos que este tipo de escritura informativa solo se encontraba en un 10 % de los textos (Rothery, 1996). El resto era escritura de historias de algún tipo, a menudo incluyendo observaciones o comentarios (en torno a un 40 %) y relatos (alrededor de un 20 %); casi todo lo demás eran narraciones propiamente dichas, es decir, cuentos en los que algo sale mal. Vamos a profundizar un poco en esto, porque a pesar de su preferencia implícita por este tipo de escritura en general, descubrimos que los profesores no sabían qué evaluaban exactamente cuando consideraban un texto como una buena narración. El ejemplo 2.11 puede considerarse una protonarración.

Ejemplo 2.11. Protonarración (1.er año)



El caballo

Érase una vez

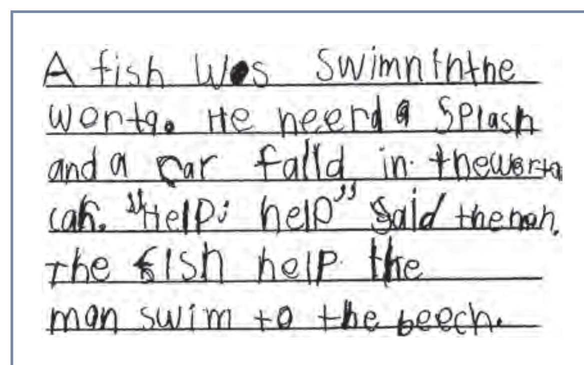
un caballo y saltó por encima de la valla. después comió unas manzanas.

Fin

Este ejemplo 2.11 contiene varios elementos de la narrativa: empieza con el *Érase una vez,* característico de los cuentos de hadas, presenta al personaje principal (un caballo), se puede argumentar que contiene una secuencia de problema y solución (el caballo quería manzanas, así que saltó la valla para conseguirlas) y cierra con *Fin.*

El ejemplo 2.12, de un escritor todavía más joven, pero más avanzado, desarrolla una estructura narrativa canónica de forma más clara.

Ejemplo 2.12. Una narración temprana (preescolar)

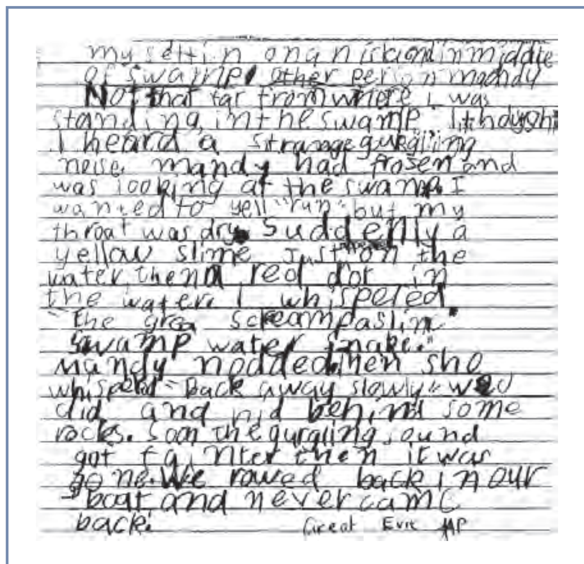


Un pez nadava enel hagua. Ollo un chapoteo y un coche caydo en elhagua coche. «Socorro, socorro», dijo el hombre. El pez ayuda al hombre nadar a la plalla.

Los elementos narrativos de este ejemplo son: la presentación del contexto (un pez estaba nadando), la aparición de una complicación (el coche en el agua), suspensión de la línea de tiempo para permitir evaluar la gravedad de la situación («Socorro, socorro», dijo el hombre) y resolución de la complicación con el rescate (el pez ayuda al hombre a llegar a la playa). Las propuestas de Labov y Waletzky (1967) sobre una estructura narrativa básica (orientación, complicación, evaluación, resolución) se reconocen aquí claramente.

El ejemplo 2.13 ejemplifica una narración más desarrollada.

Ejemplo 2.13. Una narración más desarrollada (1.º-2.º año)


my settin on a n iland in middle
of swamp. other person mandy
Not that far from where I was
standing in the swamp. I thought
I heard a strange gurgling
neise mandy had frosen and
was looking at the swamp. I
wanted to yell "run" but my
throat was dry. suddenly a
yellow slime just on the
water. then a red dot in
the water. I whispered
"the gran screampaslime
swamp water snake."
mandy nodded then she
whispered "back away slowly" we
did and hid behind some
rocks. soon the gurgling sound
got fa nter then it was
gone. We rowed back in our
boat and never came
back. Great Evie

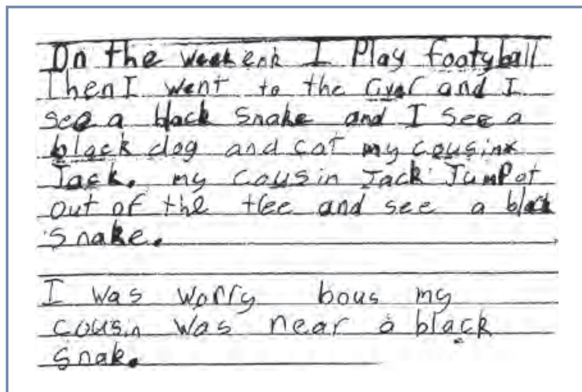
Mi sentada en una isla en mitad de pantano. otra persona mandy no tan lejos de donde yo estaba en el pantano, me pareció que oía un gorgoteo extraño. Mandy se había congelado y estaba mirando el pantano. Quería gritar «corre» pero tenía la garganta seca. De repente una baba amarilla (apareció) sin más en el agua, entonces un punto rojo en el agua. Susurré «la gran serpiente de agua del pantano gritapasbaba». Mandy asintió. Después susurró «Aléjate despacio» lo hicimos. Pronto el gorgoteo se fue lejos entonces había desaparecido. Nos fuimos remando en nuestro bote y nunca más volvimos.

Los elementos de esta narración más desarrollada son: una complicación que se desarrolla en dos fases (primero el *gorgoteo* y después la aparición de la *serpiente de agua*), cada una con su propia evaluación. La resolución también se desarrolla en varios pasos *(alejarse, el sonido se aleja, irse remando y no volver nunca más)*. El marco con suspense se dramatiza aún más con una lexicografía cargada de efecto (incluyendo un término inventado) *—pantano, extraño, gorgoteo, congelado, baba amarilla, gritapasbaba, susurró—*. Por ello no sorprende que, dada su utilización de las convenciones del género, la historia se evalúa como «estupenda», a pesar de los problemas de caligrafía que presenta.

Basando nuestro análisis en textos de este tipo pudimos descubrir el criterio de evaluación implícito de nuestros profesores de escritura basada en el proceso, con las etapas de Labov y Waletzky como estructura básica y «un bonus» por complicar la línea del tiempo, por utilizar vocabulario que no estaba en el programa para llenar el texto de sensaciones, por situar la historia en un lugar más allá de la experiencia diaria de la vida y por incorporar recursos literarios como personificación y cambio de punto de vista. Pero a nuestros estudiantes de escritura basada en el proceso no les estaban guiando para desarrollar estos recursos. De hecho, solo algunas de nuestras alumnas (no había ejemplos de textos escritos por chicos) fueron capaces de entender, gracias a sus propias lecturas, lo que los profesores les estaban exigiendo. La mayoría de los estudiantes siguieron escribiendo comentarios y relatos basándose en la utilización de la lengua que oían fuera del colegio y en el patio. Incluso cuando había estudiantes con experiencias extraordinarias en las que basarse, la ausencia de modelado y de un debate explícito sobre cómo crear una narración hacía que no se embarcaran en una trayectoria de mayor desarrollo.

El ejemplo 2.14, por ejemplo, contiene material para crear una narración, pero no es un texto bien valorado respecto a la evaluación implícita que acabamos de describir.

Ejemplo 2.14. Historia sin desarrollar (5.º-6.º año)


On the weekend I Play football
Then I went to the Gyer and I
see a black Snake and I See a
black dog and cat my cousin
Jack. my cousin Jack Jumpt
out of the tree and see a black
Snake.

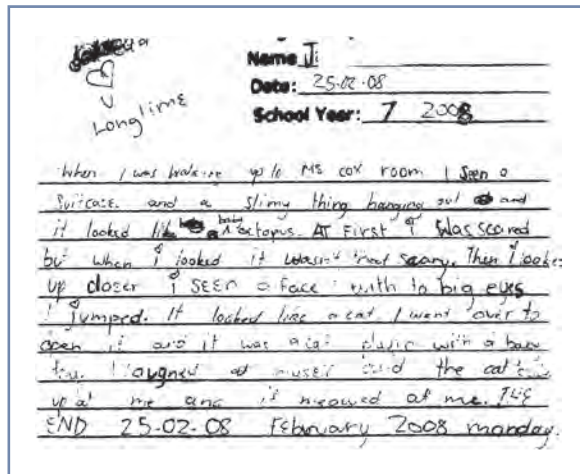
I was worry bous my
cousin was near a black
Snak.

El fin de semana juego al futibol Después me fui al río y veo una serpiente negra y veo un perro negro y gato mi primo Jack. mi prim Jack Salt del árbol y ve una serpiente negra.

Yo estaba preocup[ado] por mi primo estaba cerca una serpiente negra.

Lógicamente muchos estudiantes estaban llegando a la secundaria con la idea implícita de que escribir no era más que la lengua hablada pasada a escritura. El ejemplo 2.15 es un ejemplo revelador procedente de una escritora en el 7.º año (el primer año de secundaria, 1.º de la ESO en el sistema educativo español).

Ejemplo 2.15. Anécdota (7.º año)


Name: Ji
Date: 25-02-08
School Year: 7 2008

Long time

When I was [illegible] to Ms cox room I seen a
Suitcase and a slimy thing hanging out and
it looked like a baby octopus. AT First I was scared
but when I looked it wasn't that scary. Then I looked
up closer I seen a face with to big eyes
I jumped. It looked like a cat. I went over to
open it and it was a cat playing with a baby
toy. I laughed at myself and the cat [illegible]
up at me and it meowed at me. THE
END 25-02-08 February 2008 monday.

Cuando me acercaba a la clase de la SRA COX he vi una maleta. y una cosa viscosa que colgaba y parecía un bebé pulpo. AL Principio tenía miedo pero cuando miro no daba tanto miedo. Entonces miré más cerca y he vi una cara con dos ojos grandes Di un salto. Parecía un gato. Fui a abrirla y era un gato jugando con un juguete de bebé. Me reí de mí y el gato miró para arriba y me hizo miau. FIN

Este ejemplo se puede interpretar como una **anécdota,** una historia que relata una experiencia insólita para compartir una reacción emocional con los que la oyen (Martin y Plum, 1997; Rothery, 1994). Aquí la autora se ríe de sí misma por tener miedo de un gatito.

Es obvio que este tipo de escritura preocupa enormemente a los profesores de secundaria, ya que está muy lejos —a todos los niveles (caligrafía, ortografía, puntuación, presentación, gramática, estilo narrativo)— de lo que se necesita para hacer un comentario de texto, un trabajo sobre literatura y composiciones narrativas en la clase de Lengua, por no hablar de la escritura en otras materias de la programación. Estábamos convencidos de que tanto los estudiantes como los colegios de primaria podían hacerlo mucho mejor, así que nos pusimos a trabajar para darle la vuelta al tema.

3. CONOCIMIENTO ACERCA DE LA LENGUA: LOS GÉNEROS

Lo primero que teníamos que hacer era construir un modelo de lengua en un contexto social que los profesores pudieran usar para planificar y dar sus clases de escritura, y evaluar el progreso de sus estudiantes. Sin ese modelo, las actividades pedagógicas dependían del conocimiento intuitivo que tuvieran los profesores de Lengua, y la escritura de sus estudiantes obedecía a la todavía más limitada conciencia intuitiva que tuvieran estos. Nuestro objetivo era conseguir que la naturaleza lingüística de la escritura de sus estudiantes se hiciera consciente para que la enseñanza de la lengua fuera explícita. Para lograrlo necesitábamos encontrar una forma de aumentar el conocimiento de profesores y estudiantes acerca de la lengua, o CAL (de la misma manera que en inglés se usa KAL para *Knowledge About Language*).

Esto suponía un reto en el contexto australiano, donde los educadores progresistas habían conseguido eliminar los últimos vestigios de la enseñanza de la gramática y la retórica de la escuela y de la formación de profesores (Christie, 1993). Como resultado, el único conocimiento de la lengua que permanecía para la mayoría de los profesores eran unos cuantos términos para describir los tipos de palabras (normalmente llamadas partes de una oración), sin ningún criterio sistemático para reconocer un sustantivo, un verbo, un adjetivo, un adverbio, una conjunción o una preposición con cierta garantía cuando se pedía que identificaran alguno. Nuestro propio marco lingüístico era mucho más rico y procedimos como se explica a continuación, utilizando los mejores análisis que pudiéramos encontrar para hacer explícito lo que estaba ocurriendo.

Desde nuestro modelo funcional del lenguaje dimos por hecho que los textos que estaban escribiendo los estudiantes estaban formados por significados; y como estábamos trabajando con textos completos, nos acercamos al análisis de sus significados desde la perspectiva del discurso, esto es, los significados que surgían a través de un texto. Organizaremos la exposición aquí haciendo referencia a sistemas de significados en el discurso que se describen en el capítulo 5 (§5.3) y en detalle en Martin y Rose (2003/2007). Como presentan dos perspectivas del mismo tema de conocimiento escolar, nos centraremos en los dos ejemplos de tiburones presentados más arriba: 2.5, al que llamamos descripción, y 2.6, que clasificamos como exposición descriptiva. Para mostrar más claramente cómo los significados surgen a través de los textos, se presentan línea por línea, con una cláusula para cada línea (como en el ejemplo 2.5′ a continuación).

Ejemplo 2.5′. La tiburón más chula del mundo

Cada criatura marina ve mi tiburón de diferente manera.

Los pingüinos creen que ella es El hermano.

El gran tiburón blanco [cree] Ella es una princesa pero de una forma cariñosa

El cangrejo vecino de al lado Piensa que es lista

Pero ¡tú no has visto a los bovos de los cangrejos de al lado!

Incluso el Pulpo piensa que es graciosa.

Aunque está loco.

se parte de risa

cada vez que la ve

el sr raya piensa que es preciosa y adorable

pero cuando la lleva de Viaje

ella intenta morderle.

Pero yo quiero a mi tiburón.

Yo creo que es la más chula. de una manera enérgica y elegante.

3.1. La presentación del conocimiento

El primer conjunto de significados en el que nos vamos a centrar se conoce como **ideación.** La

ideación trata de la naturaleza del conocimiento, incluyendo conocimiento cotidiano, conocimiento especializado y conocimiento académico. El ejemplo 2.5, por ejemplo, presenta el conocimiento básico que tiene el autor de las criaturas del mar, entre ellas el gran tiburón blanco, los pingüinos, los cangrejos, los pulpos y las rayas (aunque su mascota tiburón no se clasifica específicamente como una de sus criaturas del mar). Solo se mencionan unas pocas de las muchas criaturas del mar posibles y no se ofrece ninguna información biológica más allá de este inventario parcial. Las actividades de las que se hablan son conocidas y domésticas: bromear y hacer viajes. Como las criaturas que se mencionan serían algo conocido para la mayoría de los niños de la ciudad a través de los libros ilustrados, por la televisión y quizá por una visita al acuario, se puede argumentar que esta descripción no procede de ninguna investigación; el texto se basa en el conocimiento cotidiano del mundo, con el giro imaginativo de que se puede tener un tiburón como mascota, y que las criaturas del mar pueden pensar, reír y hacer excursiones como hacemos las personas.

Por otro lado, el ejemplo 2.6 sí reúne conocimientos científicos basados en un estudio. Primero se clasifican explícitamente los tiburones como una especie que vive en el mar, y después se vuelve a formular, diciendo que es un tipo de criatura marina, indicando el número de tipos de tiburón que existen.

Ejemplo 2.6′. Exposición descriptiva sobre los tiburones

El tiburón es un tipo de especie que vive en el mar. El tiburón es una de las criaturas marinas más grandes. Hay 350 tipo de tiburón.

Después se describen algunos aspectos de los cuerpos de los tiburones, haciendo referencia a su forma aerodinámica, la textura de su piel, la naturaleza elástica de su esqueleto (cartilaginoso) y su tamaño.

El tiburón tiene forma de torpedo.

El papel de lija es como un cuerpo del tiburón.

Es elástico en el cuerpo del tiburón enlugar de huesos

Un tiburón puede crecer hasta 8 metros.

Por último, se describe su hábitat en el océano y algunos de sus comportamientos, como nadar, alimentarse y la reproducción.

Los tiburones viven en Océanos.

Los tiburones tienen que nadar

pero si no nadan se hunden o se asfixian.

Los tiburones inofensivos comen Plantas,

pero los tiburones dañinos comen carne viva.

Los tiburones tienen hasta cuarenta y dos crías.

Algunos tiburones ponen huevos

y otros las tienen vivas.

Algunos tiburones tienen que defender a las crías.

En este tipo de texto hemos pasado de una comprensión cotidiana del mundo a una comprensión científica. Este tipo de escrito exige investigación, que habitualmente depende de la lectura, ya que la biología que se presenta tiene que haberse encontrado en textos escritos.

3.2. Identificar a gente, cosas y lugares, y organizar la información

La complementariedad entre los conocimientos que se adquieren en la vida cotidiana y los conocimientos científicos de los dos textos se resalta en los recursos de **identificación.** La identificación se utiliza para presentar a las personas, cosas y lugares en un texto y para seguirlos de una oración a otra. La autora del ejemplo 2.5 muestra cada una de las cosas, excepto *criaturas del mar,* como un individuo específico que los lectores ya conocen *(**la** tiburón más chula del mundo,*

***mi** tiburón, **los** pingüinos, **el** gran tiburón blanco, **el** cangrejo vecino de al lado, **el** Pulpo, **el Sr** Raya)*. Y de cinco de estas cosas se vuelve a hablar en referencias encadenadas, siendo la más larga la que trata del tiburón mascota (12 referencias)[5].

> la Tiburón más chula del mundo, mi tiburón, ella, ella, ella, ella, la (pronombre), ella, la (pronombre), ella, mi tiburón, ella
>
> el cangrejo vecino de al lado, los bovos de los cangrejos de al lado
>
> Pulpo, él, él
>
> sr. raya, él, le

Por otro lado, en el ejemplo 2.6 cada cosa es genérica y hace referencia a clases de entidades; como suele ocurrir con las referencias genéricas, hay pocas cadenas de referencias, y las que aparecen son cortas.

> tiburones, ellos, ellos
>
> hasta cuarenta y dos crías, las, las crías

En general la referencia a estos participantes genéricos utiliza el singular con artículo definido (el tiburón como clase), o el plural con o sin artículo (los tiburones). También se hacen menciones únicas a los huesos, océanos, plantas, carne viva y huevos.

> el tiburón, el tiburón, tiburón, el tiburón, cuerpo del tiburón, el cuerpo del tiburón, el tiburón, los tiburones, los tiburones, tiburones inofensivos, tiburones dañinos, tiburones, algunos tiburones, algunos tiburones
>
> huesos, océanos, plantas, carne viva, huevos

En cuanto al flujo de información, los dos textos organizan los significados mencionados antes de formas complementarias. El ejemplo 2.6 empieza con un título, clasifica a los tiburones en una introducción, y después desarrolla la descripción de estos.

> **Exposición descriptiva sobre los tiburones**
>
> El tiburón es un tipo de especie que vive en el mar.
>
> El tiburón es una de las criaturas marinas más grandes.
>
> Hay 350 tipo de tiburón
>
> El tiburón tiene forma de torpedo
>
> El papel de lija es como un cuerpo de tiburón
>
> Es elástico en el cuerpo tiburón enlugar de huesos
>
> Un tiburón puede crecer hasta 8 metros
>
> Los tiburones viven en Océanos
>
> Los tiburones tienen que nadar
>
> pero si no nadan se hunden o se asfixian
>
> Los tiburones inofensivos comen Plantas
>
> pero los tiburones dañinos comen carne viva
>
> Los tiburones tienen hasta cuarenta y dos crías
>
> Algunos tiburones ponen huevos
>
> y otros las tienen vivas
>
> Algunos tiburones tienen que defender a las crías

Además, el punto de inicio o el **tema** de cada cláusula es casi siempre los tiburones, lo cual sirve para orientar cada mensaje hacia el asunto científico del texto, y termina con información sobre los tiburones, que expresa la información nueva del mensaje (en negrita).

Temas	**Información nueva**
El tiburón	es un tipo de especie que vive en el **mar.**
El tiburón	es una de las criaturas marinas **más grandes.**
Hay	**350 tipo de tiburón**

[5] En español aparecen menos, ya que normalmente se elide el pronombre sujeto. En el análisis estos pronombres se hacen explícitos para seguir la construcción de la referencia del texto original.

Temas	Información nueva
El tiburón	tiene **forma de torpedo.**
Papel de lija	es como un **cuerpo de tiburón.**
Elástico	en el cuerpo tiburón **enlugar de huesos**
El tiburón	puede crecer **hasta 8 metros.**
Los tiburones	viven en **océanos.**
Los tiburones	tienen que **nadar**
Pero si no nadan	se hunden o se **asfixian.**
Tiburones inofensivos	comen **plantas**
Pero tiburones dañinos	comen **carne viva.**
Tiburones	tienen hasta **cuarenta y dos crías.**
Algunos tiburones	ponen **huevos**
y algunos	las tienen **vivas.**
Algunos tiburones	tienen que defender a **las crías.**

El ejemplo 2.5 también empieza con un título, después presenta diferentes puntos de vista de diferentes criaturas del mar como introducción, desarrolla sus perspectivas y, finalmente, habla de los sentimientos del autor.

La tiburón más chula del mundo

Cada criatura marina ve mi tiburón de diferente manera.

Los pingüinos creen que ella es El hermano.

El gran tiburón blanco [cree] Ella es una princesa pero de una forma cariñosa

El cangrejo vecino de al lado Piensa que es lista

Pero ¡tú no has visto a los bovos de los cangrejos de al lado!

Incluso el Pulpo piensa que es graciosa.

Aunque está loco.

se parte de risa

cada vez que la ve

el sr raya piensa que es preciosa y adorable

pero cuando la lleva de Viaje

ella intenta morderle.

Pero yo quiero a mi tiburón.

Yo creo que es la más chula. de una manera enérgica y elegante.

Cláusula a cláusula, el desarrollo de este texto se complica porque hay dos planos de «narración». Uno desarrolla los diferentes puntos de vista, con las criaturas y la autora como tema, y sus procesos mentales como información nueva.

Temas	Información nueva
los pingüinos	creen
el gran tiburón blanco	[cree]
el cangrejo vecino de al lado	piensa
el Pulpo	piensa
él (el Pulpo)	se parte de risa
el sr raya	piensa
yo	quiero
yo	creo

El otro desarrolla lo que piensan, con el tiburón mascota como tema y su evaluación como información nueva.

Temas	Información nueva
ella	es El hermano
ella	es una princesa
pero	de una forma cariñosa
ella	es lista
ella	es graciosa
ella	es preciosa y adorable
ella	es la más chula
	de una manera enérgica y elegante

En lo que concierne al flujo de información, tenemos dos planos de experiencia (el mundo marino y el mundo de las mascotas), uno proyectando al otro, cuando las criaturas del mar evalúan la mascota. Como argumenta Rothery (1994; cf. Martin, 1996), unir dos planos de experiencia en una narración es un tropo de gran valor en la asignatura de Lengua en secundaria, para lo que la autora del ejemplo 2.5 parece estar bien preparada.

3.3. Evaluar sentimientos, personas y cosas

Desde el punto de vista de la **valoración,** que centra nuestra atención en los sentimientos, la vida cotidiana del ejemplo 2.5 juzga el carácter de la tiburón *(la más chula, cariñosa, lista, bovos, graciosa, la más chula)* y la evalúa como mascota *(preciosa, adorable, enérgica, elegante);* y el Pulpo tiene un volcán de emociones cada vez que la ve *(se ríe)*. En contraste, el ejemplo 2.6 tiene solo dos apreciaciones sobre el peligro que suponen los tiburones para los humanos *(inofensivos, dañinos)*. Es significativo que la fuente de la mayoría de las evaluaciones del ejemplo 2.5 sean las criaturas marinas, una importante dimensión de su personificación (junto con su capacidad de pensar y reír como lo hacen las personas).

Finalmente, respecto a la **conexión,** el contraste más grande entre los dos textos es el uso recurrente de relaciones concesivas en el ejemplo 2.5 (en negrita).

El gran tiburón blanco es una princesa
pero de una forma cariñosa.

El cangrejo vecino de al lado Piensa que es lista
Pero ¡tú no has visto a los bovos de los cangrejos de al lado!

Incluso el Pulpo piensa que es graciosa.
Aunque está loco.
se parte de risa
cada vez que la ve
el sr raya piensa que es preciosa y adorable
pero cuando la lleva de Viaje
ella intenta morderle.
Pero yo quiero a mi tiburón.

Yo creo que es la más chula.
[pero] de una manera enérgica y elegante.

Estos conectores concesivos *(pero, incluso, aunque)* los utiliza la autora para matizar las evaluaciones que hacen otras criaturas marinas de la tiburón mascota. De modo que no solo tenemos múltiples puntos de vista en el ejemplo 2.5, sino que la autora negocia cada perspectiva para afinar la evaluación. Este tipo de ajuste se valora enormemente en el discurso académico de las Humanidades y las Ciencias Sociales como una dimensión de lo que significa ser «crítico», y es otra de las razones por las que se valoran positivamente textos como el del ejemplo 2.5, sobre todo en comparación con textos como el del ejemplo 2.6, que recoge datos sobre el mundo con autoridad.

3.4. Los géneros: configuraciones de significados

Por supuesto, hay más que decir sobre estos dos ejemplos. Hay tantos significados en juego que aquí no podemos hacerles justicia a todos. Nuestro objetivo es simplemente mostrar cómo los textos se componen de ellos. No se limitan a expresar significados que existen en otro lugar. Los textos construyen significados. Y cuando nos referimos a un texto o discurso como una descripción o una exposición descriptiva, estas clasificaciones se basan en la configuración general de significados en ese texto. Así, los tipos de texto que establecemos están basados en las configuraciones recurrentes de significado que encontramos en nuestra investigación.

Al inicio de esta fase de nuestro trabajo empezamos a referirnos a estas configuraciones re-

currentes como **géneros.** El diagrama que más utilizamos para modelar los géneros como configuraciones recurrentes de significado se puede ver en la figura 2.1.

Los círculos cotangenciales, uno dentro del otro, están diseñados para mostrar que los géneros son patrones de patrones de la lengua. La flecha de doble punta quiere decir realización: la idea de que los géneros consisten en significados y, por tanto, que los significados conforman el género.

Una vez que llegamos hasta aquí, el siguiente reto era hacer llegar esta información a los profesores y estudiantes, en un contexto en el que, como se ha dicho antes, no contábamos con ningún conocimiento acerca de la lengua con el que trabajar. Estaba claro que empezar con la lengua iba a ser problemático, ya que nuestras lecturas minuciosas de los textos presentados como ejemplos suponen una gran comprensión de cómo se organizan los textos. Así que decidimos empezar no con el lenguaje, sino con los géneros, y comenzar a reintroducir el conocimiento acerca de la lengua de arriba abajo. Esta perspectiva fue aceptable para los que se acercaban a la enseñanza de la escritura con un enfoque en el proceso, así como para los que usaban el método global. Formulamos nuestra caracterización de los géneros para profesores como «procesos sociales orientados a objetivos y formados por etapas». **Sociales** porque, inevitablemente, estamos intentando comunicarnos con los lectores (incluso aunque no lean o no respondan a nuestro trabajo inmediatamente); **orientados a objetivos**, porque siempre tenemos un objetivo para la escritura y nos sentimos frustrados si no lo alcanzamos, y **por etapas**, porque normalmente tenemos que dar más de un paso para alcanzar nuestros objetivos.

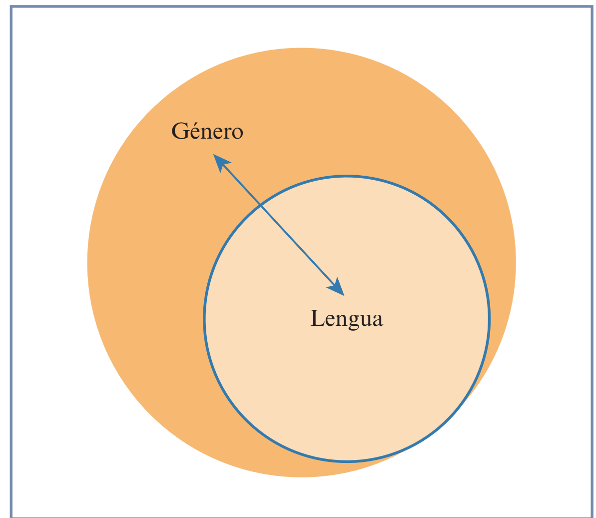


Figura 2.1.—El género expresado en la lengua; la lengua creando el género.

La exposición descriptiva presentada en el ejemplo 2.6 tiene dos amplios objetivos sociales: clasificar los tiburones y describirlos; por ello, a continuación del título presenta dos etapas: clasificación y descripción. La descripción tiene, a su vez, tres fases, que cualquier profesor de Ciencias reconocería en un informe sobre animales: describir (i) su aspecto, (ii) su hábitat y (iii) su comportamiento, que incluye movimiento, alimentación (o modo de comer) y reproducción, como se muestra a continuación.

Título	Exposición descriptiva
Clasificación	El tiburón es un tipo de especie que vive en el mar.
	El tiburón es una de las criaturas marinas más grandes.
	Hay 350 tipo de tiburón.
Descripción	El tiburón tiene forma de torpedo.
aspecto	El papel de lija es como un cuerpo de tiburón.
	Es elástico en el cuerpo tiburón enlugar de huesos

	El tiburón puede crecer hasta 8 metros.
hábitat	Los tiburones viven en Océanos.
comportamiento	
movimiento	Los tiburones tienen que nadar, pero si no nadan se hunden o se asfixian.
forma de comer	Los tiburones inofensivos comen Plantas
	pero los tiburones dañinos comen carne viva.
reproducción	Los tiburones tienen hasta cuarenta y dos crías.
	Algunos tiburones ponen huevos y otros las tienen vivas.
	Algunos tiburones tienen que defender a las crías.

Nuestra investigación comprobó que las etapas de un género son pasos obligatorios por los que pasa cada ejemplo del género producido por un escritor competente. Para que tanto profesores como alumnos tuvieran esto claro, diferenciamos las etapas del género destacándolas en letra negrita, como **clasificación** y **descripción.** En cada una de las etapas, cualquier texto puede pasar por unas fases, que son más variables. Por ejemplo, una exposición descriptiva sobre animales puede incluir, o no, el hábitat, el movimiento, la forma de alimentación o la de reproducción, y puede incluir otras fases, según el objetivo concreto del autor. Cada etapa y cada fase de un género tiene una función específica que contribuye al propósito social del género como un todo, y cada una tiene unas características lingüísticas diseñadas para contribuir al significado del todo.

La división en etapas de las exposiciones puede contrastarse con la de los géneros narrativos, que tienen una función social muy diferente. Por ejemplo, la historia muy sencilla del ejemplo 2.12 se puede dividir en las etapas **orientación, complicación, evaluación y resolución.**

Orientación	Un pez nadava enel hagua.
Complicación	Ollo un chapoteo y un coche caydo en elhagua coche.
Evaluación	«Socorro, socorro», dijo el hombre.
Resolución	El pez ayuda al hombre nadar a la plalla.

Inicialmente tomamos prestados estos términos del trabajo de Labov y Waletzky 1967 sobre los relatos orales, donde caracterizaban las historias sin la etapa de la **resolución** como historias incompletas, ya que el problema que se planteaba no se resolvía. Sin embargo, nuestra investigación demostró que las historias sin **resolución** eran tan frecuentes como las demás, pero tenían funciones sociales diferentes, como por ejemplo compartir una reacción emocional a algo que iba mal. Llamamos a este tipo de género una anécdota. El punto clave aquí es que la división en etapas es una dimensión crucial para la función del género, y para que la escritura sea efectiva tiene que representar, etapa por etapa, la función del género.

3.5. Los géneros principales en la escuela primaria

Trabajando en esta línea desarrollamos descripciones de lo que consideramos que eran algunos de los géneros clave que los estudiantes deberían dominar al final de la escuela primaria; entre ellos relato, anécdota, ejemplum, observación/comentario, narración, descripción, informe o exposición descriptiva, procedimiento, protocolo, explicación, argumentación y discusión. Cada uno de estos nombres es un término técnico que se refiere a una configuración distinta de significados que constituye el género. Además, descu-

brimos las etapas básicas de cada género, e inventamos los términos técnicos para cada una, como se expone en la tabla 2.1. Así que ahora teníamos dos niveles de metalenguaje que podíamos ofrecer a los profesores: (i) el nombre de cada género, unido a su propósito social, y (ii) las etapas por las que pasaría cada género. Preparamos materiales para los profesores que les ayudaban con

TABLA 2.1
Los géneros descritos en la primera etapa de la investigación

	Género	Finalidad	Etapas
Historias	**Relato**	Relatar eventos	Orientación Registro de los eventos
	Narración	Resolver una complicación	Orientación Complicación Evaluación Resolución
	Anécdota	Compartir una reacción emocional	Orientación Evento insólito Reacción
	Ejemplum	Juzgar un personaje o un comportamiento	Orientación Incidente Interpretación
Géneros informativos	**Descripción**	Describir entidades específicas	Orientación Descripción
	Exposición descriptiva	Clasificar y describir entidades generales	Clasificación Descripción
	Explicación	Explicar una secuencia de eventos	Fenómeno Explicación
	Procedimiento	Cómo realizar una actividad	Finalidad Equipamiento Pasos
	Protocolo	Qué hacer y qué no hacer	Finalidad Normas
Géneros argumentativos	**Argumentación**	Defender un punto de vista	Tesis Argumentos Reiteración de la tesis
	Discusión	Analizar dos o más puntos de vista	Cuestión Perspectivas Conclusión

este metalenguaje, y ejercicios para los estudiantes centrándonos en el metalenguaje —por ejemplo, el Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas (Disadvantaged Schools Program) de 1988 (Macken-Horarik et al., 1989; Christie et al., 1992, Callow, 1996)—. Actualmente la mayoría son difíciles de encontrar, pero desde entonces han tenido muchos imitadores, publicados por los departamentos de educación de los estados australianos y por editores comerciales, habitualmente bajo el nombre de «tipos de discurso»[6].

Tanto profesores como alumnos en infantil y primaria adoptaron rápidamente este tipo de conocimiento de la lengua, especialmente cuando se apoyaba en programas ya en marcha como los que llevaba el Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas en el este de Sídney (véase §2.4 más abajo); para el final del milenio los currículos desde preescolar hasta final de primaria en Australia estaban muy influidos por esta perspectiva de los géneros[7]. Y lo más importante, las formas de evaluación pasaron, formal e informalmente, de una valoración implícita de toda la producción escrita de los alumnos como una narración más o menos conseguida (como la explicación de Ben que hemos visto más arriba), a un análisis explícito de los géneros específicos en términos de si habían alcanzado sus objetivos de forma efectiva.

Para comienzos de la década de 1990 un alumno pasaría de primaria a secundaria, y al recibir una tarea de escritura levantaría la mano y preguntaría: «¿En qué género, profesora?». Las posibilidades de que recibieran una respuesta informada eran, por desgracia, muy remotas, ya que nuestra intervención no había tenido un impacto en la enseñanza en secundaria. La única solución para los estudiantes era volver a su escuela primaria y trabajar con sus antiguos profesores para saber qué exigía la tarea escrita exactamente. Este tipo de apoyo, obviamente, no era sostenible a lo largo de los años de secundaria.

Nuestro éxito al reinstaurar el conocimiento acerca de la lengua en el currículo para la escritura de arriba abajo nos animó a empezar a introducir aspectos de la gramática funcional en apoyo de tales programas. Descubrimos que tanto los alumnos de preescolar como los de primaria se adaptaban rápidamente a los términos de la gramática y de los géneros (Rothery, 1989; Williams, 1999a, 2004, 2005a). Pero no ocurrió lo mismo con sus profesores, sus padres, los medios de comunicación y los políticos. Durante esta época los gobiernos estaban haciendo recortes severos en los fondos para profesores, y hacia mediados de los años noventa habían cerrado los centros regionales del Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas, que eran cruciales para nuestro trabajo. Así que no pudimos ofrecer a los profesores el apoyo que necesitaban para aprender a hacer lecturas minuciosas de los patrones de lengua que conformaban un género. Mientras tanto, hacia 1995 o 1996 los medios de comunicación y los políticos de Nueva Gales del Sur generaron un debate sobre si se debería «imponer» la gramática funcional (que aseguraban que los padres no eran capaces de entender) a los profesores y estudiantes, en lugar de la gramática tradicional (los maravillosos sujetos y verbos de toda la vida). Este clamor antiintelectual «de volver a los orígenes» es instructivo para cualquiera que esté interesado en renovar planes de estudio de alfabetización; Martin (2000a y b) explora algo de lo que aprendimos.

En retrospectiva, el resultado de todo este fervor fue que el conocimiento acerca de los géneros textuales, incluyendo los términos para los géneros y las etapas, se coló cómodamente en los planes de estudios de primaria (de preescolar a 6.º) de Nueva Gales del Sur, sin que nadie se diera cuenta. Pero nos estamos adelantando. Para que el conocimiento de los géneros fuera efectivo en las aulas era necesario cambiar no solo cómo

[6] Sin embargo, Derewianka 1991, sigue en catálogo y es un buen ejemplo de lo mejor de estos materiales.

[7] Un material muy útil para reflexionar sobre los resultados de estas intervenciones es la muestra de textos de estudiantes ordenados por género y evaluación, disponible en la página de NSW Board of Studies (Consejo de Estudios de Nueva Gales del Sur), http://arc.boardofstudies.nsw.edu.au/.

veían los profesores los textos de los estudiantes, sino cómo les enseñaban. Así que ahora ponemos el foco en cuestiones de pedagogía a la hora de enseñar a escribir.

4. ENSEÑAR LOS GÉNEROS: EL PROYECTO *LENGUAJE Y PODER SOCIAL (LANGUAGE AND SOCIAL POWER)*

4.1. Bajarse del péndulo de la enseñanza de la alfabetización

Como hemos visto, a comienzos de la década de 1980 el péndulo de la pedagogía de la alfabetización había cambiado de forma radical y había pasado del sistema tradicional, también conocido como «centrado en el profesor», al constructivista, «centrado en el estudiante» en referencia a la interacción en el aula. Según esto, la mayoría de los profesores habían tenido alguna experiencia con ambos estilos de interacción, por lo que podrían acercarse al conocimiento acerca de la lengua basado en los géneros desde cualquiera de los dos frentes. Desde una perspectiva tradicional, lo deseable hubiera sido presentar un modelo de un género, dar una charla a modo de monólogo sobre ese género y después pedir a los estudiantes que escribieran. Desde la perspectiva constructivista se intentaría sonsacar a los estudiantes qué conocimientos tenían sobre los géneros con preguntas guiadas, centrándose a veces en un modelo, antes de ofrecerles la posibilidad de escribir. La forma tradicional da por hecho que los alumnos están prestando atención, que pueden seguir el monólogo y que pueden entender, con un ejemplo y un debate sobre él, cómo acometer la tarea con éxito. La visión constructivista da por hecho que los estudiantes pueden descubrir todo lo que necesitan saber sobre los géneros ellos solos, mientras dos o tres de sus compañeros juegan a «descubre lo que tengo en la cabeza» con sus profesores.

Nosotros teníamos la sensación de que cualquiera de estos dos enfoques podría funcionar quizá con una minoría de estudiantes que aprenden a escribir, sea cual sea el apoyo que reciben de sus profesores, pero que ambos enfoques tenían pocas posibilidades de éxito con la mayoría de los estudiantes (y que el enfoque constructivista más implícito ofrecía todavía menos esperanzas que el tradicional —más explícito— a los estudiantes hijos de inmigrantes, de clase trabajadora o de origen indígena). Al fin y al cabo, el punto de vista constructivista era una reacción radical contra la pedagogía de alfabetización tradicional, y por tanto estaba fuertemente influido por su ideología. Esto explica, en parte, el fracaso de la escritura basada en el proceso para enseñar a escribir en todas las materias de primaria y en las diferentes disciplinas en secundaria, y también de la alfabetización para fines prácticos como los trámites administrativos, escritura necesaria para avanzar fuera del mundo de la educación, en un mundo posmoderno. En 1984 estábamos buscando maneras de bajarnos del péndulo y diseñar una pedagogía que funcionara para todos los estudiantes, sin importar su procedencia.

4.2. Orientar a través de la interacción en el contexto de experiencias compartidas

Como casi todo el mundo aprende a hablar en casa según va creciendo, decidimos mirar allí para entender cómo se asegura el éxito. Afortunadamente para nosotros, contábamos con el innovador trabajo de Halliday y Painter sobre el desarrollo de la lengua oral en los niños (Halliday, 1975, 2003; Painter, 1984, 1991). Todavía más afortunado fue que pudiéramos encargar a Painter que escribiera su trabajo, ya un clásico, sobre el papel que desempeña la interacción para aprender a hablar y escribir (Painter, 1986). De Halliday y Painter adoptamos el principio fundamental de que el aprendizaje eficaz de la lengua se basa en **«la orientación a través de la interacción en el contexto de experiencias compartidas».**

Veamos un par de ejemplos de interacción entre padres e hijos, de Painter (1986), para entender lo que significa.

Los dos primeros ejemplos son de un niño de dos años, Hal, aprendiendo a dar razones. En el primero, el padre le explica por qué sus padres no pueden seguir corriendo; tres meses más tarde Hal razona él solo en un contexto similar:

Aprender a razonar

[24 meses]

Hal: [tirando del brazo de papá y mamá]
Quiero correr más.

Papá: *No, no podemos correr más.*
Papá está demasiado cansado
y mamá está demasiado cansada.

[27 meses]

Mamá: *¿Por qué no sacas los cochecitos?*

Hal: *Mamá juega coches.*
No puedo jugar coches; estoy demasiado cansado.

En los siguientes ejemplos, la madre de Hal sugiere una razón por la que Hal quizá no quiere comer; tres meses después, una vez más, en un contexto muy parecido, Hal justifica sus deseos él solo.

[24 meses]

Máma: *¿No quieres cenar?*
¿Quieres queso y galletitas?

Hal: *No.*

Máma: *¿No?*
No tienes hambre.
No tienes hambre esta noche, ¿eh?

[27 meses]

Mamá: *¿Quieres una tostada?*

Hal: *No, gracias.*
No tengo hambre.

En los dos casos vemos a los padres interactuar con Hal. A través de esta interacción le están enseñando un modelo de lo que es justificar un comportamiento; después, más adelante, en contextos comparables, Hal hace suyo este tipo de razonamiento.

¿Qué pasa con textos más largos? ¿De dónde proceden? El género del relato, al que tantos alumnos tienen que acudir en las clases de escritura basada en el proceso, proporciona una clave ejemplar. Aquí hay un ejemplo temprano de Halliday; su hijo Nigel todavía no tiene dos años (1975: 112) y está reflexionando sobre un viaje al zoo con sus padres, en el que una cabra había intentado comerse una tapa de plástico que él había recogido cuando le estaba acariciando. Unas horas después Halliday grabó este intercambio.

Aprender a contar historias

[24 meses]

Nigel: *Intenta comer tapa.*

Padre: *¿Quién intentó comerse una tapa?*

Nigel: *Intenta comer tapa.*

Padre: *¿Quién intentó comerse una tapa?*

Nigel: *Cabra... hombre dijo no... cabra intenta comer tapa... hombre dijo no.*

Nótese cómo la interacción guiada del padre prepara a Nigel para un relato más largo. Más tarde, esa misma noche, su madre le da todavía más apoyo.

Nigel: *Cabra intenta comer tapa... hombre dijo no.*

Madre: *¿Por qué dijo no el hombre?*

Nigel: *Cabra no debería comer tapa...* [negando con la cabeza] *bueno para ella.*

Madre: *La cabra no debería comerse la tapa; no es bueno para ella.*

Nigel: *Cabra intenta comer tapa... hombre dijo no... cabra no debería comer tapa...* [negando con la cabeza] *bueno para ella.*

Halliday comenta que entonces esta «historia se repite como un todo, literalmente, en intervalos frecuentes a lo largo de los siguientes meses», y la cuenta Nigel solo, sin la interacción guiada de sus padres, con quienes compartió la experiencia.

En el siguiente ejemplo de Painter (1986: 75) vemos a Hal con 26 meses acunando una jirafa de juguete y recordando una jirafa de verdad que había visto en el zoo; entonces su madre le anima a dar más detalles de la experiencia.

[26 meses]

Hal: [acunando una jirafa de juguete]
Vi una jirafa grande.

Mamá: *Sí, ¿qué hacía la jirafa?*

Hal: *Comer uas hojas.*

Mamá: *¿Y la jirafa pequeña?*
¿Te acuerdas de lo que hacía?

Hal: *Hacía cucutrás*[8]*.*

Mamá: *Sí, estaba mirando por la puerta, ¿a que sí?*

Dos días más tarde, mientras está mirando un libro de ilustraciones y se encuentra un dibujo de una jirafa, Hal cuenta el episodio del zoo él solo.

Hal: *Es jirafa. Yo vi una jirafa grande. Jirafa grande comiendo /uas/ hojas; jirafa pequeña hacía cucú por /ua/ puerta.*

Estos ejemplos son muy parecidos a otra interacción entre Nigel, el hijo de Halliday, y sus padres (Halliday, 1975, citado en Painter, 1986: 75). A los 22 meses Nigel le cuenta a su padre una comida que ha compartido con su madre, que le pide más detalles.

[22 meses, 14 días]

Nigel: *Tía Joan cocina cuac cuac para ti.*

Padre: *La tía Joan cocinó cuac cuac para ti, ¿verdad?*

Nigel: *Tía Joan cocina guisante.*

Padre: *Y guisantes.*

Nigel: *Empieza gritar.*

Madre: *¿Quién empezó a gritar?*

Nigel: *Nila empezó a gritar.*

Madre: *¿Empezaste tú? ¿Y qué gritabas?*

Nigel: *Guisante.*

Más tarde, ese mismo día, el niño reconstruye la experiencia él solo, dejando olvidado el apoyo interactivo que le dieron sus padres la primera vez (y, una vez más, da el paso de repetir la historia una y otra vez en los meses siguientes).

Niño: *Tía Jean cocina cuac cuac para ti... y guisante... empezaste a gritar ¡GUISANTE!*

El relato de Nigel sobre GUISANTE es, de hecho, el mismo ejemplo utilizado en la popularización que hicieron Applebee y Langer en 1983 del concepto de **andamiaje** de Bruner (un término presentado por primera vez en Wood et al., 1976). La metáfora del andamiaje capta el papel transicional que desempeña la supervisión y orientación de los cuidadores y profesores, que ayuda a los niños a ser más competentes en su camino hacia la independencia. Esta noción de andamiaje derivaba, por supuesto, de la «zona de desarrollo próximo» *(zone of proximal development, ZPD)*.

> Es la distancia entre el verdadero nivel de desarrollo, determinado por la solución de problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo poten-

[8] En el original el niño dice «Go peepbo». Se refiere a un juego que se hace con los bebés, que en inglés se llama *peek-a-boo*. Consiste en taparse la cara o esconderse y decirle al bebé «¿Dónde está papá?» (o quien sea) y luego mostrar la cara o aparecer diciendo «¡Aquí está!» También se puede decir «Cucú» al esconderse y «Tras» al volver a aparecer. En inglés «peek» es mirar un poco a hurtadillas y en el juego se dice «peek-a-boo».

> cial, determinado por la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados (Vygotski, 1978: 86).

Nuestro modelo de aprendizaje estaba inspirado en las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje de Halliday y Painter, sin que percibiéramos las correlaciones con la teoría del aprendizaje de Vygotski hasta más adelante (Martin, 1999a). Las conexiones entre la perspectiva lingüística funcional de Halliday y Painter con la teoría del aprendizaje de Vygotski, y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje, se pueden encontrar en Gibbons (2002, 2006, 2009), Hammond (2001), Hasan (2005) y Wells (1999), entre otros. Sin embargo, algo que no suele destacarse de la ZDP de Vygotski es que es una medida de evaluación «determinada por la solución de problemas de forma independiente» frente a «la solución de problemas con orientación» (1978: 86), Vygotski la diferencia entre las notas de los estudiantes en estas dos tareas o pruebas utilizando la metáfora espacial «zona». El andamiaje, además, utiliza la metáfora de la construcción, en la que el aprendizaje es el edificio y la enseñanza es el «andamio». Ambas metáforas cosifican los procesos de aprendizaje como abstracciones; ninguna de las dos evoca con precisión los procesos de aprendizaje, existiendo muchas interpretaciones diferentes de lo que significan ZDP y andamiaje (véase §6.1.5). Para nosotros la metáfora del andamiaje no refuerza lo suficiente el hecho de que la supervisión, u orientación, ocurre a través del **diálogo,** en el que los profesores preparan a los estudiantes para unas tareas, a las que siguen unas elaboraciones.

4.3. Diseñar un currículo para la enseñanza de la escritura basado en los géneros

Joan Rothery fue el primer miembro de nuestro grupo que intentó trasladar el concepto de «la orientación a través de la interacción en el contexto de experiencias compartidas» a la alfabetización. Su razonamiento era que si conseguíamos que aprender a leer y escribir fuera más parecido a aprender a hablar, más estudiantes tendrían éxito en el aprendizaje. Desarrolló el siguiente programa, basado en los géneros, mientras trabajaba con estudiantes de 2.º, y también de 5.º, para enseñar a escribir (tabla 2.2). Rothery decía que su modelo estaba «basado en la lengua».

Los nombres de las tres últimas etapas se han tomado prestadas del género curricular para la enseñanza de la escritura como proceso y, por tanto, ofrecen algo de continuidad a los profesores que siguen este enfoque, aunque incluyen renovaciones importantes. Las tutorías, por ejemplo, se replantearon como un proceso consultivo en el que los profesores hacen el papel de mentor con autoridad. En conjunto, el currículo de Rothery presenta de manera explícita lo que los estudiantes necesitan saber, y construye un texto de forma interactiva con ellos antes de pedirles que se pongan a escribir por su cuenta. Así, la redacción de borradores y la publicación del texto terminado tienen funciones diferentes en el género curricular de Rothery, ya que parten del conocimiento de la lengua y del género. Hay que explicar que aquí estamos tomando el concepto de «género curricular» de Christie (2002) y lo estamos utilizando para sistematizar lo que ocurre en el aula, interpretando las prácticas en el aula como una familia de géneros orales, que exploramos siguiendo las mismas pautas que utilizamos en nuestra exploración de los géneros escritos presentados más arriba en la tabla 2.1.

Jim Martin presentó este modelo en una conferencia plenaria durante el encuentro de la Asociación Australiana de Lectura (Australian Reading Association), que tuvo lugar en Perth en 1986. Ese mismo año, sobre la base de esta presentación, Mike Callaghan, del Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas de Nueva Gales del Sur (Disadvantaged School Program, DSP), pidió a Jim Martin y Joan Rothery que colaboraran con él y sus colegas para enseñar a escribir a los estudiantes, mayoritariamente de familias de clase trabajadora, inmigrantes e indígenas de los

TABLA 2.2

Las etapas del primer género curricular diseñado por Rothery para la enseñanza de la escritura

1.	**Presentar un género**	Proporcionar un modelo de un género de forma implícita a través de la lectura hacia la clase y por la clase. Por ejemplo: *leer Caperucita roja.*
2.	**Trabajar un género**	Proporcionar un modelo de un género de forma explícita identificando sus etapas; por ejemplo, identificar las etapas de Orientación, Complicación y Resolución en *Caperucita roja.*
3.	**Negociar conjuntamente un género**	Profesor y alumnos componen el género elegido; el profesor guía la composición del texto por medio de preguntas y comentarios que proporcionan el andamiaje para las etapas del género; por ejemplo, en una narración las siguientes preguntas pueden dirigir la escritura de la etapa de la Resolución: ¿Cómo va a escapar X de la bruja? ¿Lo hace sola o alguien la ayuda?
4.	**Investigación**	— La escritura de textos informativos habitualmente requiere investigación. — Seleccionar el material de lectura. — Tomar notas y resumir. — Reunir la información antes de escribir.
5.	**Borrador**	Un primer intento de escribir el género elegido.
6.	**Tutorías**	Reunión alumno/profesor. Referencias directas a los significados del texto del escritor; por ejemplo, preguntas que ayuden al escritor a resolver la etapa de la Complicación de una narración. Los jóvenes escritores encuentran la etapa de la Complicación fácil, pero resolver los problemas de sus personajes a menudo es difícil. Las reuniones son para meterse de lleno «en el texto», no para ponerse a un lado.
7.	**Publicaciones**	Escribir una versión final que puede «publicarse» para la biblioteca de la clase, y ofrecer así otra fuente de modelos del género y mucha lectura placentera.

colegios de barrios marginados de los que él era responsable. Como le dijo uno de los directores: «No nos traigas más de esa m***** de escritura basada en el proceso; ¡no funciona con estos chicos!». Esto desembocó en el proyecto *Lengua y Poder Social,* que se implantó con éxito en los siguientes años, y se centró, sobre todo, en preescolar y primaria, en colaboración con el departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney. Junto con la producción de materiales basados en los diferentes géneros ya mencionados, este proyecto trabajó para desarrollar la pedagogía, con Joan Rothery, Mike Callaghan, Mary Macken-Horarik[9] y otros cuya participación fue clave.

[9] Mary Macken-Horarik llevó a cabo su investigación sobre la pedagogía y el currículo como parte de una iniciativa conjunta de la Red de Estudios de la Alfabetización y la Educación (Literacy and Education Research Network, LERN) y el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, antes de unirse al DSP. LERN lo fundaron Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress y Jim Martin en 1987, y su enfoque era el desarrollo posprogresista de la enseñanza de la lengua y de las ciencias sociales (Cope y Kalantzis, 1993). Un resultado de esta iniciativa son los Congresos internacionales de LERN que organizan regularmente Cope y Kalantzis.

Uno de los primeros pasos que dieron fue recontextualizar la secuencia de etapas de Rothery como un ciclo de enseñanza/aprendizaje *(teaching/learning cycle, TLC),* en el que se podía entrar en diferentes momentos y reciclar etapas concretas, según las necesidades de los estudiantes (Disadvantaged Schools Program, 1989; Macken-Horarik et al., 1989). Con el tiempo, el ciclo de enseñanza/aprendizaje se reconceptualizó de distintas formas, que desarrollaron y destacaron aspectos diferentes de la pedagogía. En la primera fase las etapas fundamentales se llamaban **modelado, negociación conjunta del texto** y **construcción independiente del texto** (figura 2.2).

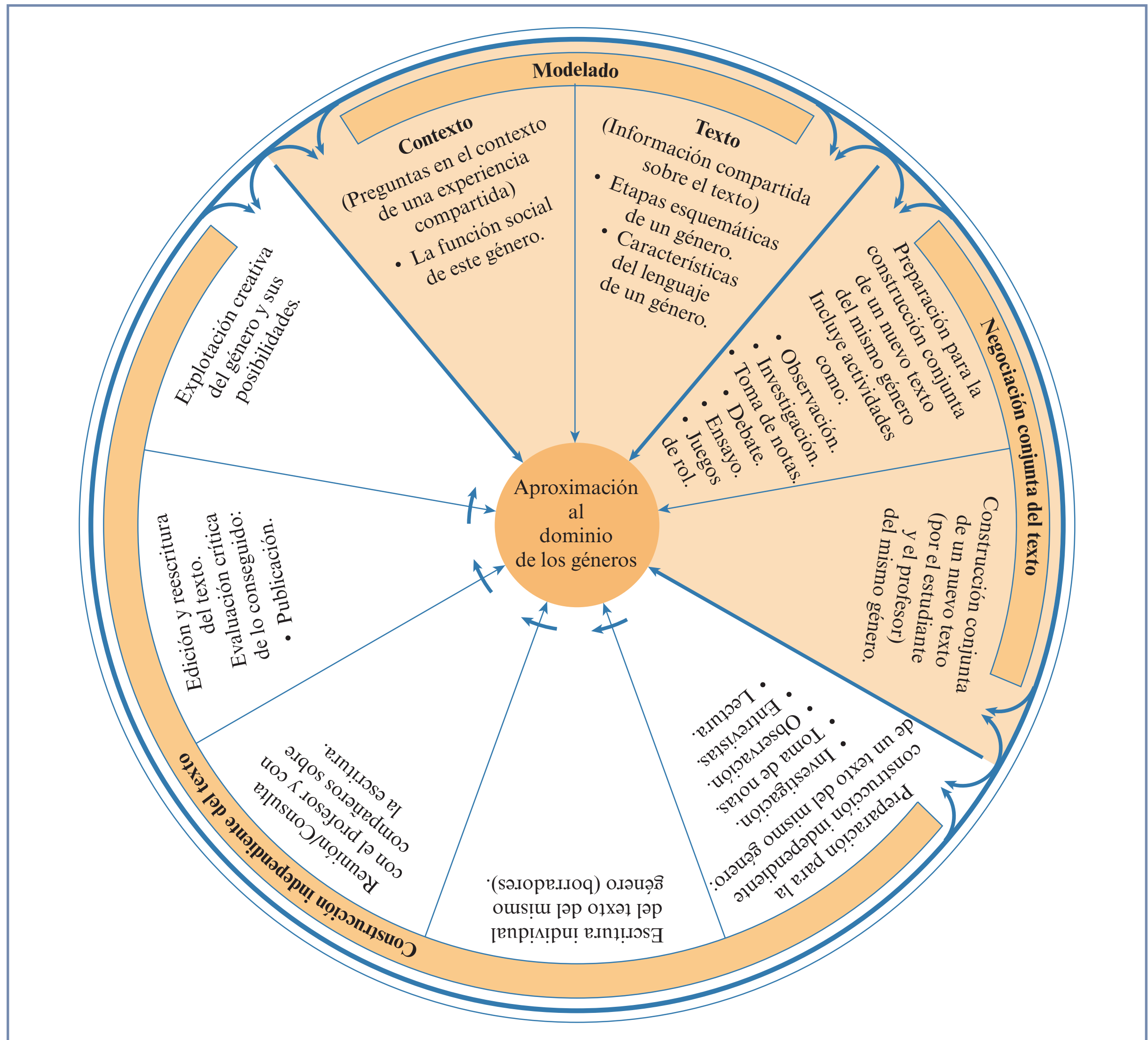


Figura 2.2.—Primer diseño del ciclo de enseñanza/aprendizaje del proyecto *Lenguaje y poder social.*

Como indica la figura 2.2, el **modelado** suponía situar el género en su contexto cultural y debatir las características de sus etapas y lenguaje. La **negociación conjunta del texto** requería construir primero el campo, o contenido, para un nuevo texto del mismo género, sobre un tema diferente, pero relacionado, y después construir el texto conjuntamente. Los alumnos harían sugerencias y el profesor las adaptaría para escribirlas en la pizarra o en el proyector delante de toda la clase. La **construcción independiente del texto** consistía en una secuencia de subetapas: construir otro campo, escribir el texto, entregarlo para consultar con el profesor, editar y publicar, y como paso final encontrar tiempo para explotar de forma creativa el género una vez que se había logrado dominar. Esto iba en último lugar, ya que estábamos de acuerdo con la idea de Bajtín de que la creatividad depende del dominio que se tenga del género (Bajtín, 1986)[10].

Con el tiempo, los profesores descubrieron que al menos un ciclo beneficiaba a todos los estudiantes, aunque algunos necesitaban más ciclos de **modelado** y **construcción conjunta** que otros antes de poder escribir sin supervisión, y a los escritores que hubieran tenido éxito tanto en sistemas tradicionales como progresistas a menudo les bastaba la etapa de **modelado.** Se podían organizar ciclos adicionales para grupos más pequeños en una clase, a medida que más estudiantes iban siendo capaces de escribir de forma independiente en ese género. Nuestros lingüistas expertos en educación también descubrieron que el éxito de la implementación del ciclo generalmente dependía de que hubiera expertos trabajando junto con los profesores en su aula, modelando todo el ciclo y dando retroalimentación después de observar sus presentaciones de cómo implementaban la pedagogía con sus alumnos. En otras palabras, «la orientación a través de la interacción en el contexto de experiencias compartidas» era igual de importante para los profesores que se estaban iniciando en este género curricular multimodal (incluía hablar y escribir) que para los alumnos que estaban aprendiendo un género escrito (incluía la transformación del discurso oral en un texto escrito).

Utilizando la información proporcionada por los profesores, este ciclo de enseñanza/aprendizaje inicial se revisó como indica la figura 2.3 (Murray y Zammit, 1992).

Las etapas fundamentales ahora consisten en **deconstrucción** (antes **modelado**), **construcción conjunta** y **construcción independiente del texto;** además, se añade una cuarta etapa, **negociación del campo,** para destacar la importancia de la experiencia compartida cuando se enseñan los géneros. Poner en primer plano el campo, o contenido del texto, ayudó a los profesores a adentrarse en la escritura basada en los géneros para todas las asignaturas («escribir para aprender» era el concepto que se utilizaba entonces para definir la enseñanza de la escritura integral en las asignaturas curriculares). La **negociación del campo** puede incluir diferentes actividades de investigación, después de las cuales el profesor y los alumnos pueden organizar la información recogida de forma esquemática y utilizarla como recurso para alguna etapa del texto.

La introducción de los términos **«deconstrucción»** y **«alfabetización crítica»** en la etapa de la **construcción independiente** refleja la influencia que recibían los educadores desde los estudios culturales y la teoría crítica (véase New London Group, 1996). En otras palabras, la mayor preocupación que había sobre los programas de alfabetización basados en los géneros discursivos había pasado de temer las consecuencias que tendría sobre la creatividad a sospechar las consecuencias que tendría sobre la capacidad de los estudiantes para hacer una crítica de los textos que estaban leyendo y las realidades sociales que establecían.

---

[10] Como descubrimos hacia 1990, la concepción que tenía Bajtín de lo que él llamaba «géneros del discurso oral» (publicado por primera vez en inglés en 1986 pero desarrollado décadas antes) era muy parecida a la nuestra. Se había anticipado más de una generación.

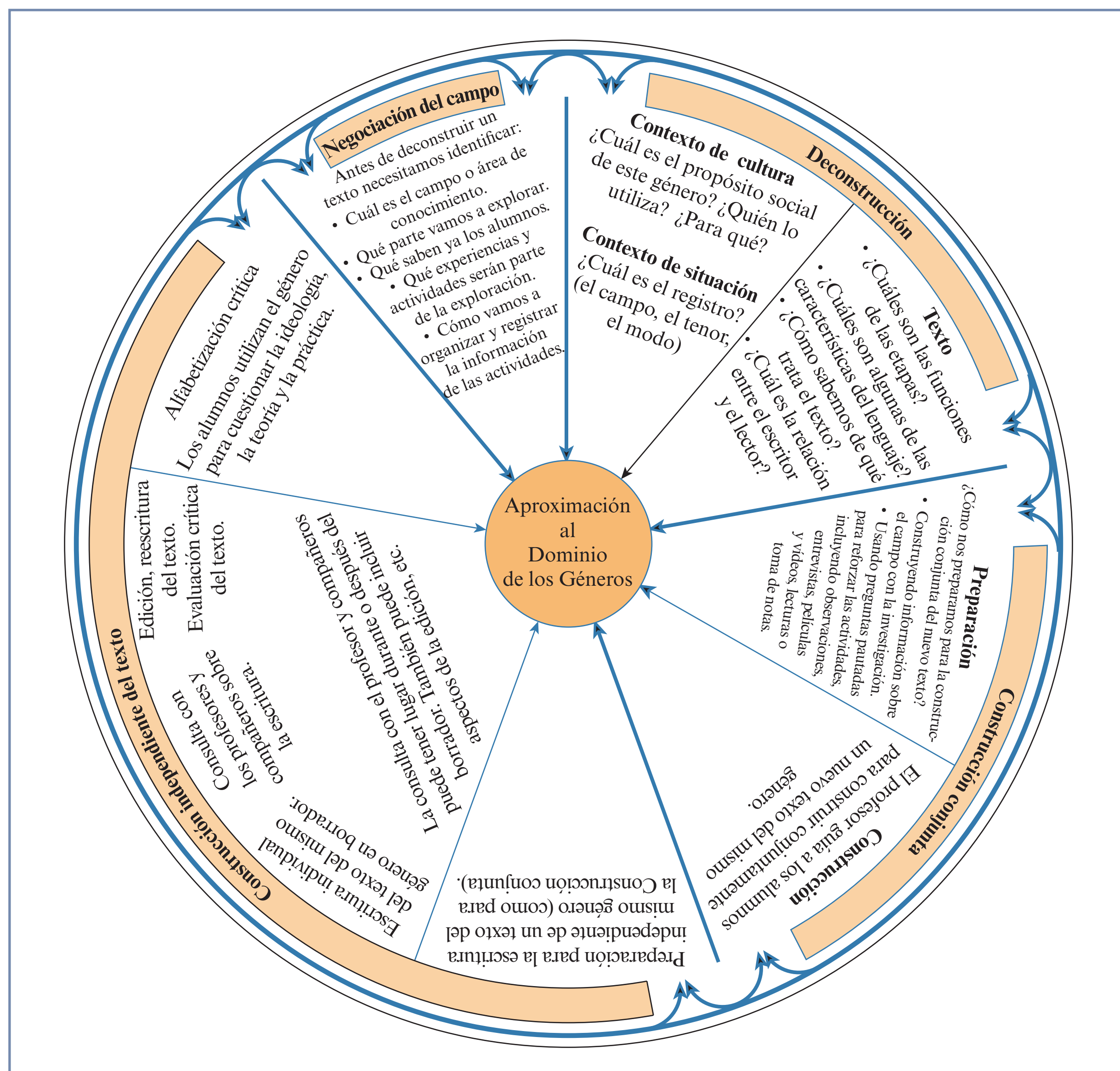


Figura 2.3.—Versión posterior del ciclo de enseñanza/aprendizaje del proyecto *Lenguaje y poder social.*

El ciclo de enseñanza/aprendizaje se pulió en la siguiente etapa de nuestro estudio, el proyecto *Write it Right (Escríbelo bien),* que se explica en el capítulo 3. Quedó como el elegante modelo de tres etapas que se ve en la figura 2.4.

Como se ve en el diagrama, **establecer el contexto y construir el campo** están posicionados ahora de una forma más apropiada: como elementos clave de cada etapa del ciclo. En el centro del modelo se ha pulido el objetivo, que ahora es:

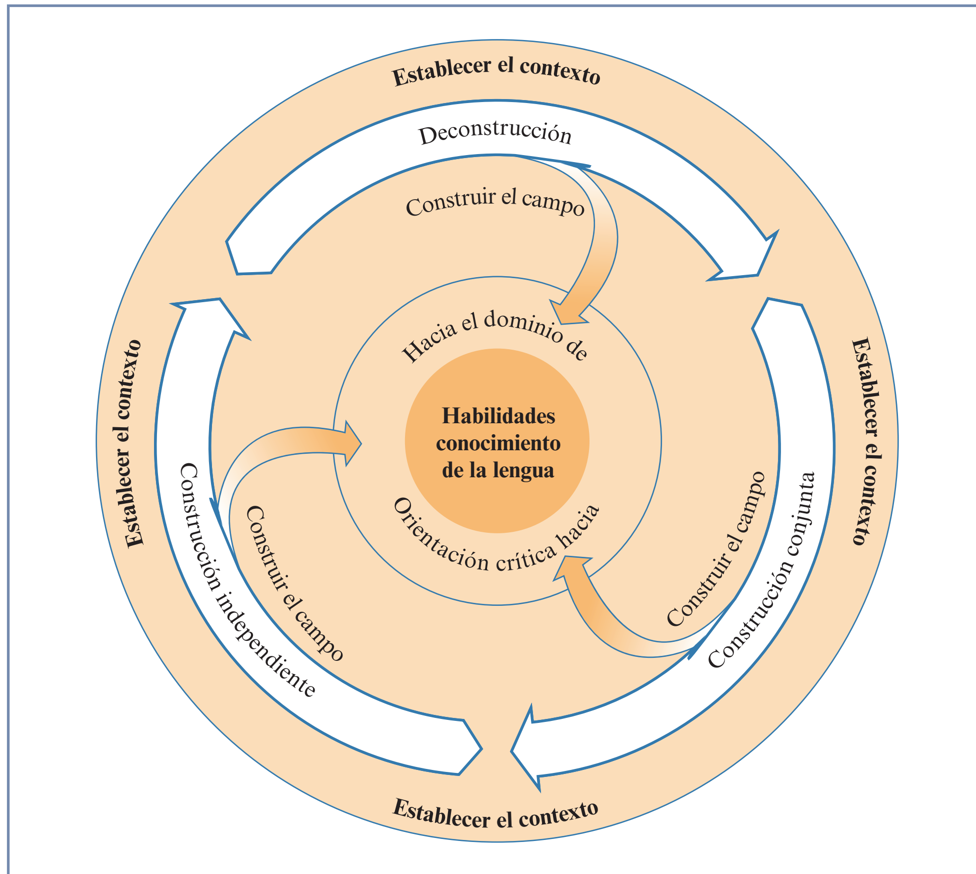


Figura 2.4.—El ciclo de enseñanza/aprendizaje de *Write it Right (Escríbelo bien)* (Rothery, 1994).

Hacia el dominio de y *orientación crítica hacia el género* y *texto*. Esto refleja la relación entre el género y la lengua en la figura 2.1. Es decir, la idea de que los géneros consisten en significados y, por tanto, que los significados forman el género.

La introducción de una «orientación crítica» junto a «dominio» reflejaba nuestra respuesta a una preocupación de los teóricos críticos. Pensaban que enseñar los géneros del poder (como se llamaban en el material del Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas y en Cope y Kalantzis, 1993) denigraba otros géneros (por ejemplo, los géneros orales de la clase trabajadora, los inmigrantes y las comunidades indígenas) y se corría el riesgo de subsumir a los estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios a las normas culturales del grupo mayoritario (por ejemplo, patriarcal, burgués u homófobo)[11]. Nuestra respuesta fue doble. Primero, por una cuestión de

[11] Estas preocupaciones de los teóricos críticos de entonces se encuentran en Fairclough (1992), Freedman y Medway (1994a, b), Green y Lee (1994), Lee (1996), Luke (1996). Algunas de ellas se tratan en Cranny-Francis y Martin (1993, 1994, 1995), Macken-Horarik (1997, 1998), Martin (1991, 1999a, b), Martin y McCormack (2000), Veel (1995). Martin (2000c) y Martin y Rose (2003/2007), hablan de las conexiones entre nuestro acercamiento al análisis de los textos desde el punto de vista lingüístico y funcional y el análisis crítico del discurso (*critical discourse analysis,* CDA).

justicia social, decidimos que era importante conseguir que los géneros requeridos para conseguir el éxito en la educación y en la vida más allá del colegio fueran algo accesible para el mayor número posible de alumnos. Segundo, llegamos a la conclusión de que para tener una perspectiva crítica había que tener un dominio de los géneros que se iban a criticar y de los que se utilizarían para hacer la crítica.

5. NEGOCIAR EL SIGNIFICADO: INTERACCIONES ENTRE PROFESOR Y ALUMNO

En esta sección veremos a profesores y alumnos negociando de diferentes maneras, en función del trabajo que estuvieran haciendo en una u otra etapa del ciclo de enseñanza/aprendizaje. Tenemos que recordar que, tanto global como localmente, la pedagogía de la escritura basada en los géneros está diseñada para pasar el control a los estudiantes; primero se establece un terreno común, después se crean significados con ellos, y al final se pide a los alumnos que se pongan a escribir por su cuenta.

Los ejemplos de interacción que mostramos son de una clase de 6.º curso, compuesto por alumnos en su mayoría inmigrantes (de origen vietnamita y de Oriente Próximo). Están trabajando en la argumentación, han hecho un ciclo de **deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente,** y ya han escrito de forma independiente sobre la cuestión de si votar debería ser obligatorio (en Australia lo es). La profesora está empezando un segundo ciclo para mejorar el dominio del género, así que ya tienen muchos conocimientos en común sobre la lengua a los que recurrir[12].

[12] Damos las gracias a Julie McCowage y sus estudiantes del Colegio Público Lakemba por su participación entusiasta en el desarrollo de la pedagogía TLC (ciclo de enseñanza/aprendizaje) y en el ciclo de enseñanza/aprendizaje del que surgen estos textos.

Más concretamente, la profesora está trabajando con el reto que supone la anticipación de los argumentos en la etapa de la **tesis** (la introducción en una argumentación), sin darlos explícitamente, y después asegurarse de que todo lo que se ha anticipado se recoja en la etapa de los **argumentos** (la etapa central) sin que resulte repetitivo (véase la figura 2.5). De hecho, estamos en una segunda fase de **deconstrucción,** analizando con ojo crítico unos modelos del género producidos por la clase al final del primer ciclo. Reciclar de esta forma permite que todos los estudiantes se beneficien de los comentarios sobre las argumentaciones individuales.

Primero veremos cómo se gestiona localmente el principio de pasar el control a los alumnos en las etapas de **deconstrucción** y **construcción conjunta.** Después lo veremos globalmente desde la perspectiva del ciclo completo de enseñanza/aprendizaje.

5.1. Etapa de deconstrucción

Desde una perspectiva local, la profesora empieza con un monólogo, explicando qué es un texto argumentativo bien organizado.

Negociar la deconstrucción

Profesora: *Bien. Así que ha dado claramente sus tres argumentos. ¿Lo veis todos? Y lo más interesante es que, en la introducción, te hace saber cuáles van a ser esos tres argumentos. No te los ha explicado; solo los ha mencionado.*

Después continúa avisando de que no hay que incluir demasiados detalles en la **tesis.**

Profesora: *¿Veis la diferencia? Porque la gente empezó la Introducción pasando al argumento. No lo mencionas (sic) ahí; solo lo mencionas. No entras en el... dando las razones del argumento. ¿Veis la diferencia?*

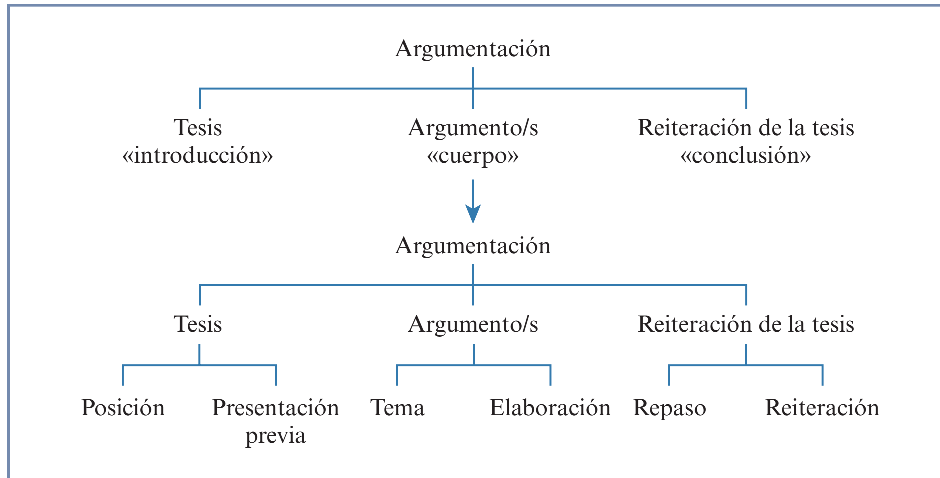


Figura 2.5.—Esquema del desarrollo del texto argumentativo.

A continuación afirma que los argumentos que se han anticipado deben desarrollarse después:

Profesora: *La otra cosa es que si mencionáis un argumento en vuestra introducción, o en vuestra tesis, tenéis que aseguraros de que estén en vuestros... argumentos.*

Más adelante invita a los estudiantes a que le den esta información a ella, utilizando la típica herramienta del profesor diciendo todas las palabras hasta la que corresponde con la respuesta deseada, en un tono ascendente.[13]

Profesora: *De modo que, cualquier cosa que menciones en tu introducción, tiene que estar en ¿tus...?*

Estudiantes: *Argumentos.*

Profesora: *...en tus Argumentos.*

Como vemos, la noción de orientar y guiar a través de la interacción en el contexto de una experiencia compartida forma la microestructura de la pedagogía. La profesora primero da su explicación sobre la introducción ella sola; después reconstruye su mensaje en unos intercambios por turnos (Martin y Rose, 2003/2007), y los estudiantes ofrecen la información que falta en su propio turno. Al final de la etapa, los estudiantes elaboran los puntos relevantes en sus respuestas completas a unas preguntas relativamente abiertas.

Profesora: *Bien. Así que hay unas cuantas cosas que tener en cuenta. Decidme algunas de las cosas que he mencionado que tenéis que recordar cuando hagamos esto hoy. ¿Filippa?*

Filippa: *No, eem, poner el argumento en la tesis.*

Profesora: *Bien. Correcto.*

Profesora: *Más cosas a tener en cuenta. ¿Sí?*

Linh: *El argumento que estás elaborando tiene que ser como el tema o la tesis que elijas.*

Profesora: *Correcto. Así que te aseguras de mencionar todos tus argumentos en tu tesis. Bien.*

[13] Desde un punto de vista técnico, la profesora hace una pausa en el ritmo (un silencio) antes de la sílaba tónica (Halliday y Greaves, 2008).

De forma global encontramos la misma tendencia. La profesora trabaja con varios textos de los estudiantes, reforzando la idea de que el primer párrafo tiene que anticipar los argumentos, pero sin presentarlos. En esta etapa la profesora es la que habla, estableciendo una comprensión compartida más profunda sobre el desarrollo del género que está tratando.

> *De modo que está claro que acaba de establecer las razones. [señalando el texto modelo] Veamos, algunos, cuando lo hicieron el otro día, cuando estaban dando las razones, dieron la explicación entera e hicieron toda su exposición en la introducción. No hay que dar... explicar en detalle. Solo mencionas la razón...*
>
> *Vemos otro...*
>
> *Una vez más, esa persona está claramente... te ha dicho de qué van a tratar los párrafos. La otra cuestión es si mencionas un argumento en tu introducción o tu tesis, tienes que asegurarte de que está en tus... argumentos. El otro día algunos tenían un montón de ideas maravillosas en su introducción o tesis, así que yo estaba deseando leer más sobre esas ideas, y cuando llegué al final y no me habían hablado de todo lo que me habían anunciado que me iban a contar...*
>
> *En realidad ha explicado su argumento, ¿no? Su argumento es, eeh, la gente puede no votar, mm, y eso es todo lo que tenía que decir, que la gente puede no votar, y después pasa a decir que nadie saldría elegido, entonces el candidato conseguiría que le votaran sus amigos y eso no sería justo y algunas áreas tendrían representación y otras no, si la gente no vota. Lo que ha hecho es ampliar sus... argumentos. Recordad, no tenéis que ampliarlos en la introducción. Solo tenéis que mencionarlos.*

Una vez que la profesora ha analizado los suficientes ejemplos para que se entienda lo que quiere decir, pasa a una interacción mucho más dialogada, para consolidar los nuevos conocimientos sobre los géneros.

Profesora:	*Bien. Así que hay unas cuantas cosas a tener en cuenta. Decidme algunas de las cosas que he mencionado que tenéis que recordar cuando hagamos esto hoy. ¿Filippa?*
Filippa:	*No, eem, poner el argumento en la tesis.*
Profesora:	*Bien. Correcto. Más cosas.*
Richard:	*No ser repetitivo.*
Profesora:	*No repetir. Excelente. Más cosas. ¿A quién se le ocurren más cosas? Sí.*
Nicole:	*No poner más ideas en el párrafo en el que estás.*
Profesora:	*Buena chica. Que el párrafo esté unificado. No empezar a meter ideas nuevas en el mismo párrafo. Más cosas a tener en cuenta. Sí.*
Linh:	*El argumento que estás elaborando tiene que ser como el tema o la tesis que elijas.*
Profesora:	*Correcto. Así que hay que asegurarse de mencionar todos los argumentos en la tesis. Bien.*
Richard:	*Dar otra palabra que signifique «en segundo lugar» y «en tercer lugar».*
Profesora:	*Sí, ¿dónde puedes encontrar más palabras?*
Lynette:	*En un párrafo.*
Profesora:	*Correcto... ¿Sí, Filippa?*
Filippa:	*Em, es, em, si escribes párrafos más cortos puedes ampliarlos.*
Profesora:	*Sí. Tienes que encontrar formas de ampliarlos. Y lo que vamos a hacer esta mañana es intentar reunir algunas de nuestras ideas y acostumbrarnos a hacer un poco de...*
Iain:	*Asegurarse de dejar espacio al empezar un párrafo.*
Profesora:	*Buen chico. Dejar espacio para que... ¿quién debe saber que ahí hay un párrafo?*
Loukia:	*La persona que está leyendo.*
Profesora:	*Buena chica. ¿Se os ocurren más cosas? ¿Quién puede decirme más cosas de las que hemos hablado hoy? ¿Más cuestiones?*
Filippa:	*Acordarse del sangrado.*
Profesora:	*Correcto. Eso está bien. Ya lo hemos mencionado. ¿Algo diferente? Bueno, pues muchas gracias.*

Aquí vemos la típica estructura iniciación – respuesta – retroalimentación (*Initiation Response Feedback, IRF*[14]), una interacción triádica observada por Sinclair y Coulthard (1975) en la interacción en el aula. La profesora no está utilizando la interacción para construir conocimiento del género; más bien lo está utilizando para confirmar la comprensión que ya ha trasladado a los estudiantes. Desde una perspectiva genérica, este es un ejemplo oral del género del protocolo, en el que la profesora y sus estudiantes están consolidando las directrices sobre cómo escribir una exposición. De este modo el protocolo culmina la etapa de **deconstrucción** del ciclo enseñanza/aprendizaje, antes de pasar a la de **construcción conjunta.**

5.2. Etapa de construcción conjunta

Una vez que la profesora considera que los estudiantes están bien encaminados, pasa a la etapa de la **construcción conjunta** del ciclo de enseñanza/aprendizaje, en la que la primera tarea es construir un nuevo campo. Esta vez la argumentación es sobre las razones para ir al colegio. La profesora inicia esta actividad de la siguiente forma:

Negociar la construcción conjunta

Profesora: *Lo que vamos a hacer ahora es ver —no he hablado mucho de esto— las razones para ir al colegio. Quiero que hagáis grupos de cuatro (os podéis organizar como queráis) y anotéis las ideas solo unas anotaciones. No tenéis que hacer frases ni párrafos, ni nada más. Solo estamos anotando ideas, razones por las que os parece importante que los niños vayan al colegio o razones por las que pensáis que los niños no deberían ir al colegio. Bueno. No olvidéis que tienen que tener sentido; tienen que ser lógicas... correctas... y organizadas. ¿Alguien tiene alguna pregunta antes de empezar? De acuerdo. ¿Puedes repartir este papel, Richard, por favor?*

Haced grupos. Uno que anote las ideas que van dando todos los demás.

Entonces anima a los grupos a que empiecen a organizar sus ideas:

Profesora: *Lo que quiero que hagáis ahora es leer vuestra lista de ideas, miradlas todas para estar seguros de que están todos los puntos importantes que queríais incluir, y después, algunos a lo mejor ya habéis empezado a hacerlo, id uniendo las ideas que son parecidas. Juntar todas las ideas que pensáis que podrían funcionar bien juntas...*

Una vez que hayáis hecho eso, una vez que las hayáis agrupado y que estéis contentos con el resultado, venid y sentaos en la alfombra. Tenéis dos minutos para agrupar las cosas.

En la siguiente fase la profesora trabaja con la clase para organizar juntos las ideas, como se ve en el ejemplo que viene a continuación. Aquí la tarea fundamental es que los estudiantes se familiaricen con las ideas recogidas de los diferentes grupos y las clasifiquen en bloques de información, que luego constituirán los argumentos del texto. Los resultados de esta fase (que se podrían formular como mapas conceptuales, tablas, listados, etc.) tienen que ser visibles para toda la clase (en cualquier tipo de pizarra, proyección, pantalla inteligente, etc.) durante la construcción conjunta. La interacción aquí es similar a la fase siguiente de la construcción conjunta. Los estudiantes hacen sugerencias basadas en sus debates en grupos pequeños y la profesora les guía para organizar sus ideas.

[14] En Mehan (1979) se llamaba iniciación – respuesta – evaluación *(Initiation Reply Evaluation, IRE);* Gibbons (2002, 2006, 2009) desarrolla esta perspectiva en relación con el andamiaje y su trabajo sobre lo que ella llama «tender puentes entre discursos».

Profesora: *Bien. Ahora vamos a intentar poner estas en orden para ver cuántos párrafos o cuántas ideas nuevas vamos a presentar. ¿Alguien me puede ayudar a organizar esto? Veamos, ¿quién ve la cuestión fundamental que aparece todo el rato? ¿Lisa?*

Lisa: *Aprender sobre un gran abanico de cosas.*

Profesora: *Correcto. Esto parece ser una de las cosas más importantes, ¿no? Así que podríamos poner, por ejemplo, un 1 a su lado. ¿Dónde vuelve a salir?*

Lisa: *Pon eso con el 1* [señalando las anotaciones].

Profesora: *Exacto. Así que podemos poner un 1 ahí. Todo eso podía ser parte del mismo párrafo entonces, ¿no? ¿Podemos encontrar en más sitios el mismo tipo de asunto con el que lo podemos relacionar? ¿Encontráis otros nexos? ¿Filippa?*

Filippa: *Utilizar la formación para encontrar un buen trabajo.*

Profesora: *Correcto. Y eso, ¿sería una idea nueva? ¿O es la misma? ¿Qué piensas? Todo tiene continuidad; todo lleva a la siguiente cuestión, pero tienes que intentar organizarlo para que tengas una completa. ¿Os acordáis del pegamento? ¿De lo que hace que todo quede unido en el párrafo? Queremos tener un párrafo completo y después otro párrafo completo. ¿Crees que eso puede funcionar como continuación? Después de adquirir conocimientos y de aplicar esos conocimientos, ¿qué vas a poder hacer?*

Safira: *Mantener a tu familia.*

Profesora: *Mantener a tu familia, ¿con qué?*

Safira: *Un trabajo.*

Profesora: *Un trabajo. Así que eso, en realidad, sería otro párrafo, ¿no? Sería ese párrafo hablando sobre ello. ¿Sí, Linh?*

Linh: *Buenas ideas sobre cómo comportarse y cómo vivir.*

Profesora: *Mmmm. Aprender sobre un gran abanico de temas y buenas ideas acerca de cómo comportarse. Sí, mmm, pero la única cosa es: ¿qué le va a pasar a este párrafo? Va a ser absolutamente... largo, gigantesco.*

Profesora: *Gigantesco. Así que a lo mejor podemos tener subpárrafos sobre lo mismo. Por ejemplo, si metemos toda la educación y aprendizaje en ese párrafo, esto son más habilidades sociales, ¿no? Hacer amigos, aprender a comportarse, a cumplir las normas… Todo podría ser parte de un párrafo, ¿no? Así que ponemos buenas ideas, amigos, eso puede ser todo del 3.*

Llegados a este punto, la profesora y la clase han negociado una etapa de **tesis** para su argumentación, en la que se revisan las razones para ir al colegio:

> *Yo creo firmemente que los niños deberían ir al colegio por las siguientes razones: la educación es gratis, puede ocupar tu tiempo, tus padres pueden trabajar y no se tienen que preocupar de ti mientras estás en el colegio. Puedes aprender sobre muchos temas, lo que te dará una cantidad enorme de conocimientos y más adelante te ayudará a elegir tu carrera. Por último, es un lugar donde aprendes a socializar y te desarrollas en un ambiente cercano y cálido.*

Ahora están trabajando con sus primeros y segundos argumentos. El texto que escribe la profesora en la pizarra está redactado entre comillas a continuación. En su papel de guía, debe tomar las sugerencias que los estudiantes ofrecen de forma oral y transformarlas para que estén expresadas en el registro escrito. Este tipo de interacción da a todos los estudiantes la experiencia de escribir de forma colaborativa con un experto antes de hacerlo solos. Además, consigue que aprender a escribir se parezca más a aprender a hablar que en las pedagogías tradicionales y progresivas. Tras décadas de trabajar con profesores, estamos convencidos de que la construcción conjunta es

la herramienta más potente que existe ahora mismo para utilizar en el aula en lo que se refiere al aprendizaje de los géneros escritos.

Profesora: *De modo que primero, aprendes sobre una gran variedad de materias, por ejemplo matemáticas, ciencias naturales, informática, ciencias sociales, ortografía, arte, manualidades, leer, lengua, biblioteca, escritura, un nuevo idioma..., un nuevo idioma.*

Profesora: *Venga, seguid. ¿Qué más...? ¿Sí, Siraj?*

Siraj: *Aprendemos otras cosas, las culturas y las religiones de otras personas*.

Profesora: *Exacto. Tenemos que, primero, aprendes sobre muchas materias. Después de las materias a lo mejor podemos poner... mmm, [?] de materias, culturas y gentes ¿Podríamos poner eso ahí? Así que podríamos poner eso. Primero aprendes sobre una gran variedad de temas, culturas y gentes. Después podríamos pasar a nuestro ejemplo. Así que con eso metemos más cosas. ¿Filippa?*

Filippa: *También aprendemos sobre deporte.*

Profesora: *Sí. Bueno, voy a poner deporte ahí, porque el deporte no estaba. Lo voy a poner ahí, deporte. De acuerdo. Así que lo podemos poner ahí. ¿Algo más ahí? Mmm, bueno, deporte y salud. Bien. ¿Qué más tenemos ahí en la pizarra con el 1? Una vez que hayamos hecho todas estas cosas, ¿qué habremos conseguido?*

Estudiantes: *Conocimiento.* [La profesora escribe; algunos niños leen en alto.]

Profesora: *Bien, así que en última instancia, esto nos ayuda a tener una mejor comprensión del mundo y aumentar nuestro conocimiento. Bueno, siguiente párrafo. Vamos a ver. ¿Quién empieza? Ahora mirar a los que tienen el número 2. ¿Cuál es otro buen argumento? Mmm, ¿Safi? Mm, mm, ¿Rana?*

Rana: *Te da una educación para ayudarte a conseguir un trabajo y trabajar.*

Profesora: *De acuerdo. Ahora, necesitamos unir eso un poco con el primer párrafo. ¿Qué podríamos decir? ¿Qué acabamos de conseguir?*

Profesora y estudiantes: *Este conocimiento.*

Profesora: *Entonces, ¿qué tendremos?*

Profesora y estudiantes: *Mejores posibilidades de encontrar un trabajo y avanzar en nuestras carreras.*

Filippa: *Y mantener a una familia.*

Profesora: *Segundo, después de adquirir este conocimiento, las personas que hayan ido al colegio tendrán más posibilidades* [algunos estudiantes van leyendo a la vez] *Bien. ¿Me lo lees, Nicole?* [Nicole lee.]

Profesora: *Bien. ¿Y qué más? ¿Podemos ampliar eso un poco más? ¿Hay algo más de ahí que se pueda añadir a la pizarra?*

Daad: *Y puedes mantener a tu familia y a ti mismo con tu trabajo.*

Profesora: *Exacto. Mm, así que esto permite que el individuo se mantenga a sí mismo o a su...* [unísono] *familia. Habéis notado que ahí he utilizado la palabra individuo en lugar de decir yo. Podría decir yo, si estuviera escribiendo para mí, pero como estoy escribiendo para todos, utilizo la palabra individuo. Si lo estuvierais escribiendo vosotros, si estuvierais intentando convencer a vuestra audiencia, podríais ir por dos caminos. Si utilizáis la palabra individuo, significa cualquiera que vaya al colegio, que es una afirmación más potente que si es solo referida a ti*

mismo. Así que hay que tener eso en cuenta cuando estéis escribiendo, pensando en quién lo va a leer y qué va hacer que la afirmación sea más fuerte. Palabras como esa pueden hacerlo más potente o que el escrito tenga más fuerza, que es lo que queríais, ¿no? Queréis que el lector se crea realmente lo que estáis diciendo. Así que hay veces que tenéis que elegir las palabras; no es siempre buena idea escribir sobre cosas personales. Yo, yo, yo, o mí, nosotros, o tú. A veces lo tienes que hacer más amplio, incluir a todos los niños, a todos los colegios en general. Así que eso es otra cosa que hay que tener en cuenta cuando escribáis.

Las interacciones que estamos viendo aquí hacen una referencia explícita al conocimiento de los géneros, que se ha presentado en el ciclo anterior. El género es la argumentación, y se habla de sus etapas de una forma más o menos técnica (como introducción o tesis, y como argumentos, explicación o razones). Además, como se indica en la última intervención de la profesora, hay un debate sobre la elección de palabras en relación con el propósito del género. En concreto, la profesora habla de utilizar la primera persona o la tercera, según sea una referencia específica o genérica, pero no utiliza ningún término de la gramática tradicional o funcional.

Al final de este ciclo de enseñanza/aprendizaje, en una conversación con la profesora, otra profesora de inglés como segunda lengua (ESL), que estaba de observadora, sí se refiere explícitamente a esta cuestión utilizando el término «tercera persona», pero la profesora de la clase inmediatamente incluye una explicación no técnica:

ESL: *¿Por qué he cambiado «tú» por «individuos», «nuestro» por «su», «su disciplina de autoformación», y «amistades que formamos» por «amistades que forman»?*

Loukia: *Porque no estamos hablando de una persona; estamos hablando de mucha gente.*

Profesora: *Excelente. Buena chica.*

Porque, aquí arriba, en nuestros primeros dos párrafos, recordad que hablamos de esto de forma general, no hablamos de ser «tú o nosotros». Así que cuando llegamos al tercer párrafo, empezamos a hablar de individuos al referirnos a nosotros, diciendo «tú y nosotros y ellos», así que teníamos que volver a hablar de forma general en lugar de usar «tú»...

ESL: *Todos.*

Profesora: *Todos otra vez, la palabra «individuos» y la palabra «su» (de ellos) y la palabra «ellos» lo hacen... ¿qué?*

Est.: *general.*

Profesora: *Todos. No específico. Bien. Gracias.*

Este cambio refleja la ausencia de cualquier conocimiento lingüístico informado sobre gramática, un tema del que hablaremos más a fondo en el capítulo 5, utilizando este episodio como punto de partida.

5.3. Los resultados: los textos escritos por los alumnos

La versión final del texto construido conjuntamente en esta lección se reproduce en el ejemplo 2.16, que ofrece otro modelo de género para la clase, además de los 25 o 30 textos argumentativos escritos al final del primer ciclo, la argumentación construida conjuntamente en ese ciclo y el modelo utilizado en la etapa de deconstrucción.

Ejemplo 2.16. Argumentación (6.º año)

Yo creo firmemente que los niños deberían ir al colegio por las siguientes razones: la educación es gratis, puede ocupar tu tiempo, tus padres pueden trabajar y no se tienen que preocupar de ti mientras estás en el colegio. Puedes aprender sobre muchos temas, lo que te dará una cantidad enorme de conocimientos y más adelante te ayudará a elegir tu carrera. Por último, es un lugar donde aprendes a socializar y te desarrollas en un ambiente cercano y cálido.

Primero, aprendes sobre una variedad más grande de temas, culturas y gentes. Por ejemplo, en matemáticas, ciencias naturales, informática, ciencias sociales, ortografía, arte, manualidades, leer, lengua, biblioteca, deporte, salud, escritura, aprender un nuevo idioma y muchas más materias. Así que esto nos ayuda a adquirir una mayor comprensión del mundo y a aumentar nuestro conocimiento.

Segundo, después de adquirir este conocimiento, dará a todos los individuos que vayan al colegio una oportunidad mejor de tener su propia carrera o perspectivas de trabajo. Esto permitirá a los individuos mantenerse a sí mismos o a sus familias.

Por último, en el colegio la gente aprende a comportarse, a socializar con otros niños, a compartir, jugar, pasarlo bien, aprender a ser responsables, tener autodisciplina, obedecer las normas del colegio y formar amistades que pueden durar toda la vida.

Espero haberos convencido de que los niños deben ir al colegio por las razones que he mencionado, y ojalá cada individuo tenga la maravillosa oportunidad de ir al colegio.

Pronto se producirán otros 25 o 30 modelos al final del segundo ciclo. En el ejemplo 2.17 se presenta uno de ellos, en el que se trata la cuestión cívica de si construir o no un anfiteatro en un parque cercano al colegio.

Ejemplo 2.17. Argumentación (6.º año)

Argumentos para: ¿Se debería construir un anfiteatro en el Parque Wiley? [Filippa]

Yo creo firmemente que se debería construir el anfiteatro en el Parque Wiley por las siguientes razones: atrae a gente a la zona, las tiendas y el transporte público tendrán más beneficios, la gente se interesará más por el Parque Wiley y es apto para todas las edades.

Mi primera razón es que traerá a más gente a nuestra zona, porque no hay muchas atracciones en nuestra comunidad y puede ser algo para recordar en nuestro bicentenario en los años venideros.

Otro punto a tener en cuenta es que las tiendas ganarán más dinero; por ejemplo, el restaurante nuevo que se construiría en el anfiteatro. Y no hay que olvidar el transporte público, que generará más dinero para el gobierno y será más fácil viajar para los discapacitados, si quieren viajar.

Y por último, pero no por ello menos importante, no es solo para mayores, sino también para niños; por ejemplo, habrá entretenimiento como conciertos, obras de teatro y espectáculos. En mi opinión, desde el punto de vista de un niño creo que va a ser divertido, y ya era hora de que el municipio hiciera algo como esto.

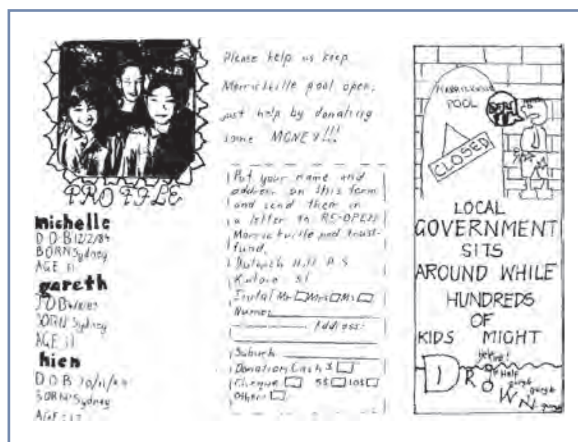
Espero haberos convencido de que deberíamos tener un anfiteatro en el Parque Wiley.

Más adelante, en el año que surgieron estos textos, a Joan Rothery y Jim Martin se les prohibió de forma no oficial que trabajaran con profesores de los colegios de Nueva Gales del Sur durante una campaña electoral del estado. Por entonces, el gobierno laborista estaba promocionando el enfoque tradicional de «vuelta a los métodos clásicos» en la alfabetización (incluyendo la gramática). Al mismo tiempo, su Departamento de Educación estaba poniendo en marcha un plan de estudios para aprender a escribir, que abarcaba desde primaria hasta los 17-18 años y era radicalmente progresista en su enfoque (con escritura basada en el proceso, lengua, poesía y narrativa en todas las asignaturas, y gramática en el momento que se necesita, si es que se necesita). Todo ello mientras nosotros estábamos teniendo un éxito considerable en varios colegios con nuestra pedagogía posprogre-

sista basada en los géneros. En respuesta a esta intervención política, la clase de estudiantes de 6.º año —de los que acabamos de hablar—, con los que estaba trabajando Jim en el colegio público Lakemba, decidieron protestar escribiendo argumentaciones para el ministro de Educación sobre por qué la escritura basada en los géneros era algo bueno (permitiendo una en contra, basada en que a ese alumno le habían puesto la asignatura de redacción basada en los géneros en su sección favorita del currículo). Estaban muy orgullosos de dominar un género que importaba a la hora de tratar asuntos públicos que les afectaban[15]. Se sentían mayores y preparados para pasar a secundaria.

A lo largo de nuestro trabajo muchos críticos han mostrado preocupación por que la enseñanza de los géneros obligara a los estudiantes a escribir constreñidos por modelos, y que eso no les dejara expresarse de una forma significativa[16]. En este capítulo hemos hecho lo que hemos podido para acallar estos temores, mostrando que todas las formas de desarrollo del lenguaje, ya sea escrito u oral, dependen del modelado y la repetición; así es como aprendemos una lengua. Pero esto no quiere decir que no podamos adaptar lo que hemos aprendido y utilizarlo en textos que tienen significado para nosotros una vez que dominamos la lengua. Como conclusión de este capítulo, los ejemplos 2.18 al 2.20 ofrecen más ejemplos de lo que pueden hacer los estudiantes una vez que toman el control. Están extraídos del trabajo de Jon Callow (Callow, 1999, Ng et al., 1999) con una clase de 6.º año en el colegio público Dulwich Hill (otro colegio que forma parte de nuestro Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas del Área Metropolitana del Este). La piscina municipal de los estudiantes se había cerrado por daños estructurales causados por la cercanía con una vía de ferrocarril de trenes de mercancías. Los estudiantes con los que trabajaba Jon lanzaron una campaña para conseguir una nueva piscina, que incluía un folleto que se distribuyó entre los residentes locales (ejemplo 2.18) y varias cartas dirigidas al alcalde.

Ejemplo 2.18. Folleto de los estudiantes



Una de sus cartas al alcalde Cotter también se reproduce aquí (ejemplo 2.19).

---

[15] Uno nunca puede saber el impacto que pueden tener las campañas de este tipo, a base de cartas; pero como parte de esta polémica LERN pudo convencer al ministro Educación para que creara un proyecto de Departamento de Educación Conjunto LERN/Nueva Gales del Sur gracias al cual Mary Macken-Horarik produjo un conjunto pionero de materiales para la alfabetización basados en los géneros (Macken-Horarik et al., 1989).

[16] Es curioso que no tengamos constancia de que estas «preocupaciones» hayan ido más allá de la fase de meter miedo, ni se hayan apoyado con datos que demostraran el negro futuro que auguraban a los estudiantes de programas de alfabetización basados en los géneros; Reid (1987) y Freedman y Medway (1994a, b) incluyen algunas respuestas interesantes.

Ejemplo 2.19. Carta formal de una estudiante al alcalde Cotter

Dulwich Hill Public School
Kintore Street, Dulwich Hill 2203 Phone: 559 2699 Facsimile 559 3676

Dear Mr Cotter

I Michelle Vuong, a student from Dulwich Hill Public School (D.H.P.S.) am very concerned about this issue of the Marrickvile Pool being closed down.

In our class, we surveyed the children and found out that:
-75% of kids can't swim
-80% of kids used Marrickville Pool
-Most children who can swim, learnt to swim at Marrickville Pool
-If swimming lessons were free or cheaper, 100% of children would learn to swim
-100% of children demand Marrickville Pool to be re-opened
-Marrickville Pool was the most used facility.
We were all very surprised about these results.

In our school, fewer and fewer children are attending and participating in our school swimming carnivals. Not because their parents won't let them, but because they don't know how to swim and parents fear for their safety.Just imagine if somebody you knew, had drowned in the local beach or pool. Who is to blame?The pool maybe?or the people who didn't bother to help re-open the Local Pool? Thousands of kids can't swim (including me), and almost the same number are drowning all over the World. If kids don't know how to swim they will live their lives in fear of water. I am just one of very concerned children. Parents can't afford to travel miles just to get to a pool. What about poor families? What we need are cheap "Learn To Swim" programmes and publicity to encourage worried parents that swimming lessons are safe, nessesary and enjoyable for their child. We need Marrickville pool re-opened NOW!!!!

Thank you for taking the time to read my letter and I hope you take this issue seriously as I and my fellow class mates do. Please consider these arguments and please help us in our battle to re-open our local pool so that more children are incouraged to learn to swim.
From a very concerned child,
Yours Sincerely,
Michelle Vuong.

Ejemplo 2.20. Carta de Luka al alcalde Cotter

Dulwich Hill Public School
Kintore Street, Dulwich Hill 2203 Phone: 559 2699 Facsimile 559 3676

Dear Mr Cotter ,

Allow me to introduce myself, I am Luka Marsi & I am from the Aqua Party and a student from Dullwich Hill Public School, & my class have been discussing and investigating the matter & cost, closing down of Marrickville Pool. We are very anxious to see it renovated & reopened.

Here are some of the reasons why you should make the opening an important issue.

Firstly, after a long hot summer, Marrickville residents appear no closer to reclaiming their local Swimming Pool. Marrickville Pool was the most used facility in Marrickville

Secondly only 25% of students surveyed in our school can swim. More people could drown & would blame local polititions.

Thirdly we also need a local pool to us down when it's hot. (A pool is a solution for this hot hot HOT weather!) Families have a local, fun, and healthy place to go swimming together.

Finally a local pool would be useful for poorer people, because some BIG families aren't able to afford public transport to travel so far.

So according to the survey responses, we need a local pool for more swimming lessons. (I agree on this) Thank you for reading my letter, & taking your time. I hope you will help us by renovating the pool, be very careful with all those expenses!
From a caring and concerned child
Yours sincerely Luka Marsi
Luka Marsi

Luka también escribió un argumento (ejemplo 2.20) que ha recontextualizado como protesta formal ajustada a las convenciones para este tipo de texto (incluye membrete del colegio, saludo, presentación de sí mismo, introducción, tema, mensaje, despedida, nombre y firma); la argumentación funciona como tema y mensaje en una carta. Esto demuestra cómo los estudiantes son capaces de adaptar los géneros para sus propios intereses, incluyendo todos los argumentos que sean necesarios (cuatro en este texto y no tres) y ajustarlos al modo de transmisión (por ejemplo, carta de negocios, ensayo, carta al editor, editorial y discurso político).

En respuesta a la campaña por la piscina, el director del colegio recibió quejas de los políticos locales sobre lo poco apropiado que era que los estudiantes se involucraran en asuntos locales de esta forma, quejas que el colegio rechazó con vehemencia. Los estudiantes no consiguieron una nueva piscina[17], pero lograron causar un impacto, porque su dominio del género les dio la oportunidad de involucrarse.

[17] Por falta de fondos municipales no se terminó el trabajo hasta dos décadas después, cuando se hizo una piscina nueva en otro lugar, para responder a las necesidades de los residentes de la zona.

6. PARA EL APRENDIZAJE ES NECESARIA LA ENSEÑANZA

Más o menos doce meses antes de que se escribiera el borrador de este libro, Jim Martin acudió a un congreso internacional sobre el aprendizaje electrónico *(e-learning)* en Hong Kong y a la reunión anual de TESOL (*Teachers of English to Speakers of other Languages,* Profesores de inglés para hablantes de otros idiomas) en Boston. En las presentaciones a las que asistió se dio cuenta de que el verbo enseñar *(teach)* no se mencionaba nunca. Era tabú. Era tal el dominio de las ideologías progresistas en el aprendizaje —que ahora se representaban a sí mismas como constructivistas sociales (como se ha mencionado en el capítulo 1)—, que en lugar de enseñar había que hablar de facilitar el aprendizaje. La idea de un congreso sobre la enseñanza electrónica *(e-teaching)* sería, en principio, impensable. Los profesores, sin duda, habían aprendido a morderse la lengua, al menos cuando se trataba de hablar de su trabajo.

A menudo nos preguntamos qué pensarían los padres de todo esto, si supieran lo que está pasando. Veamos el caso de esta madre a continuación, aconsejando a su hijo de seis años sobre cómo aceptar una invitación a un cumpleaños por teléfono (Painter, 1986: 80):

Niño:	*No sé qué decir.*
Madre:	*Bueno, primero dices «Soy David» y después dices que sí vas a poder ir a la fiesta de John.*
	[El niño marca el número y empieza a hablar antes de que cojan].
	No, espera a que alguien coja el teléfono y te diga hola.
Voz:	*¿Hola?*
Niño:	*Soy David. Voy a ir a la fiesta de John.*
	[después el niño cuelga]
Madre:	*Hala, muy bien. La próxima vez, después de decir tu nombre, tienes que dejarles un poco de tiempo para que hablen ellos antes de que tú sigas hablando.*

O el ejemplo del padre y la madre que vemos a continuación mientras ayudan a su hijo de cuatro años a formular una abstracción (Painter, 1999: 121):

Padre:	*Este coche no puede ir tan rápido como el nuestro.*
Niño:	*Yo creía, yo creía que todos los coches podían, todos los coches podían ir a la misma, todos los coches podían ir la misma (pausa) rápido...*
Madre:	*La misma velocidad.*
Niño:	*Sí, misma velocidad.*

Padres como estos van poniendo el andamiaje de los relatos orales que hemos visto más arriba. ¿Cómo hubieran aprendido a hablar sus hijos si todo el mundo a su alrededor se estuviera mordiendo la lengua? Por supuesto, la cuestión aquí es que, como han argumentado Halliday y Lemke, todos nacemos con la predisposición tanto a enseñar como a aprender:

> Al igual que los niños están predispuestos a aprender, los padres y «otros» están predispuestos a enseñar [...] Lemke (1984) ha demostrado que una teoría del aprendizaje tiene que tener en cuenta la predisposición humana a enseñar, así como la función de enseñar, en un sentido más amplio, que es una característica del contexto en su totalidad (Halliday, 2003: 238).

La educación tradicional pone el énfasis, probablemente en exceso, en la predisposición a enseñar, de la misma forma que la educación constructivista ha puesto el énfasis, en este caso en exceso sin duda, en la disposición a aprender. La pedagogía de la alfabetización basada en los géneros se diseñó para ayudar a los profesores a

bajar de este péndulo en el que se ha convertido la pedagogía, y así pudieran desarrollar estrategias en las que cupiera tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Además, como ha demostrado Painter (1996, 1999), también compartimos una disposición a hablar sobre la lengua a medida que la enseñamos y la aprendemos. Y, de forma natural, nos aprovechamos de las palabras que utiliza la lengua para hablar de sí misma (por ejemplo, *palabra, llamar o significar* en los ejemplos siguientes).

Painter 1996: 54 (Stephen 2:6)

[Stephen entra en una guardería y se dirige a una de las personas encargadas]

Stephen:	*Tengo un papel.*
Encargada:	*Ah, vamos a verlo. ¿Qué pone en el papel?* [desdobla la hoja] *¿Tú lo sabes?*
Stephen:	*Emm,* ***eso son palabras (señalando), son palabras***.

Painter 1996: 57 (Stephen 2:10)

[tocando donde falta un botón en su abrigo]

Stephen:	*Necesito un abrigo, un abrigo, ¿****cómo se llama****?*

Painter 1996: 59 (Stephen 3:7)

Madre:	*Habéis sido niños malos por haberlos tirado ahí arriba*.
Stephen:	*Ha sido Hal. Sin querer*.
Madre:	*Bueno, entonces Hal ha sido un niño malo*.
Stephen:	***No, sin querer; eso no es malo, eso quiere decir (pausa) pides perdón***.

Painter 1996: 59 (Stephen 3:10)

[Stephen se acerca a su madre sujetando una estructura complicada de juguete]

Stephen:	***Equilibrio quiere decir lo sujetas en tus dedos y no se va al suelo***.

Aquí incluimos más ejemplos del uso del lenguaje acerca de expresiones de los hijos de Jim Martin cuando tenían entre cuatro y seis años:

significado/ palabras:	*Estás con trucos/bromas*...
significado/ palabras:	*¿Qué significa ahogar?*
palabras:	*Yo sé de dónde viene corriendo de correr!*
palabras/ escritura:	*Ahí pone Papá; ese es mi «H»* [mirando a la acera]...
escritura/ sonido:	*Bolso tiene la «b»*
escritura/ sonido:	*Si Phoebe no tuviera una «o» que no se pronuncia, sonaría fubby*
sonido:	*«Carrots» no*[18,19] *Papá, [p] [p] [p] [p] parrots*...

Como dice Halliday (para más detalles véase Painter, 1999, capítulo 5 «La interpretación de la semiosis como proceso»):

> Los primeros términos lingüísticos que un niño angloparlante aprende a utilizar no son *sujeto* y *verbo*, ni siquiera *palabra* y *oración*; en realidad no son sujetos, sino verbos, habitualmente *decir* y *significar* (o *querer decir*) [1:9], y poco después *contar* [...] A los 20 meses el niño también tiene claro el concepto de nombrar [...] *qué eso,* y a los 24 meses *¿Qué es eso*? [...] Para cuando el niño tiene dos años es bastante consciente de la naturaleza y las funciones del lenguaje. Cuando empieza a hablar, no solo está utilizando la lengua; también está empezando a hablar de él. Está construyendo una lingüística amateur en la que (i) decir y (ii) nombrar-significar

[18] En un momento, el hijo de Jim decía *carrots* (zanahorias) en lugar de *parrots* (loros). Jim ha seguido utilizándolo de broma a lo largo de los años, lo que hace que el niño responda aquí.

[19] Se deja en inglés tanto el ejemplo del nombre Phoebe, que se pronuncia «fibi», como el de *parrot* y *carrot,* porque no tiene sentido traducirlo (N. de la t.).

denotan aspectos diferentes del mismo acto simbólico (Halliday, 1977: 32-33).

La pedagogía de la alfabetización basada en los géneros se aprovecha de esta disposición a enseñar y aprender, y de la disposición a hablar acerca de la lengua mientras se enseña y se aprende. Diseña un papel de mentor para el profesor en el ciclo de enseñanza/aprendizaje, y ofrece nociones acerca del lenguaje para compartir con los estudiantes partiendo de la teoría lingüística funcional. En el capítulo 5 volveremos a ver la cuestión de por qué las formas cotidianas de hablar de la lengua en preescolar no son suficientes para los contextos de aprendizaje formal.

Una vez establecidas las bases de la alfabetización social en preescolar y primaria, dirigimos nuestra atención a la escritura en secundaria. Aquí era necesario que nos centráramos en integrar la escritura basada en los géneros en las asignaturas curriculares y reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento disciplinar desde una perspectiva lingüística. Estas tareas se convirtieron en el proyecto *Write it Right (Escríbelo bien),* la siguiente fase de nuestra investigación en acción.

Escríbelo bien/El derecho a escribir[1,2] 3

Este capítulo se centra en los géneros que se espera que lean y escriban los estudiantes en secundaria, descritos en la segunda fase del proyecto de la Escuela de Sídney, *Write it Right*. El conocimiento que se crea en estos géneros se describe en términos de tres grandes tropos semánticos: clasificación, causa-efecto y evaluación. Estos temas semánticos se ejemplifican en un número de géneros de Ciencias e Historia. Después se explora el recurso clave para construir el conocimiento académico: la metáfora gramatical. El capítulo termina con la presentación de una variedad de géneros escritos desde la perspectiva de la construcción de categorías (tipología) y de tendencias (topología).

1. ALFABETIZACIÓN INTEGRAL[3]: EL PROYECTO *ESCRÍBELO BIEN (WRITE IT RIGHT)*

Hacia la misma época en que el proyecto *Lenguaje y Poder Social* estaba despegando en Sídney, empezamos a explorar la naturaleza de la alfabetización en asignaturas concretas. Inspirados por el trabajo de Halliday sobre el discurso científico (Halliday, 2004), Jim Martin dirigió un proyecto centrado en el lenguaje de la geografía física y la historia, junto con Suzanne Eggins y Peter Wignell (Eggins et al., 1993; Martin et al., 1988; Wignell et al., 1989; Wignell, 1994)[4]. También empezamos a ver claro, por nuestra experiencia en los colegios ubicados en zonas desfavorecidas, que necesitábamos ampliar el trabajo sobre los géneros para ocuparnos más eficazmente de la escritura en las áreas del currículo de la escuela primaria y la de las diferentes asignaturas de secundaria. En 1990 Sue Doran, que entonces era directora ejecutiva del Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas del Área Metropolitana Este (Metropolitan East Disadvantaged Schools

[1] *Write it Right/the Right to Write* era nuestro nombre preferido para el proyecto de la escuela secundaria; pero nuestros patrocinadores, un grupo de empleadores y una agencia gubernamental no aceptaron la parte final, «the Right to Write» (el derecho a escribir). Como educadores y lingüistas estábamos igual de incómodos con «Write it Right», pero nos vimos obligados, porque atrajo la financiación necesaria para permitir la investigación.

[2] Ambos títulos son un juego, ya que en inglés «write» y «right» se pronuncian exactamente igual. Además, «right» significa «bien» o «correctamente» en el primer caso, y «derecho» en el segundo.

[3] La alfabetización integral o funcional es un término muy utilizado para referirse a la alfabetización o la lectura y escritura en las áreas del currículo.

[4] La investigación sobre geografía e historia fue financiada por el Australian Research Council.

Program, DSP), consiguió financiación de la Australian Education and Training Foundation (1990-1994) para un proyecto de investigación en acción de gran alcance centrado en la relación entre la educación secundaria y el discurso en los centros de trabajo (véase Veel, 2006, para un resumen). Este estudio se desarrolló en los primeros años 90 y se concentró en tres tipos de centros de trabajo (las ciencias, Rose et al., 1992; los medios de comunicación, Iedema et al., 1994, y la Administración, Iedema, 1995) y en varias asignaturas (incluyendo lengua, Rothery, 1994; geografía, Humphrey, 1996; historia, Coffin, 1996, o matemáticas, Veel, 1999). Tendremos que dejar a un lado la investigación sobre el discurso en los centros de trabajo; las referencias más importantes se encuentran en Christie y Martin (1997), Martin y Veel (1998), Iedema (1997a, b, 2003), Rose (1997, 1998) y White (1997, 1998, 2000).

En 1996 el gobierno neoconservador de Howard puso fin a la financiación estatal del Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas (dos décadas después de que se fundara como parte de las reformas socialistas de educación de Whitlam). Aunque el Departamento de Educación en las escuelas de Nueva Gales del Sur (como se llamaba entonces) mantuvo un Centro de Colegios Desfavorecidos en Erskineville durante algunos años, cambió su ámbito a todo el Estado y empezó a llamarse Centro para la Equidad en el Estado (State Equity Centre)[5]. Las investigaciones innovadoras, la producción de materiales y las prácticas de distribución que se habían iniciado en el Programa para Colegios en Zonas Desfavorecidas del Área Metropolitana del Este se redujeron. Como consecuencia, los informes sobre la investigación en matemáticas y plástica no se pudieron completar, y la gran cantidad de material para profesores y estudiantes que se había preparado para asignaturas transversales no se pudo utilizar ni distribuir de forma efectiva. Los debates permanentes sobre la forma de alfabetizar y las polémicas sobre la forma de enseñar la gramática crearon temor entre los políticos y los funcionarios del Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, lo que disminuyó el impacto institucional del proyecto *Write it Right* sobre las escuelas de enseñanza secundaria en Australia. Sin embargo, el trabajo ha sobrevivido en la memoria colectiva y en las innovaciones de los lingüistas expertos en educación de los que hemos hablado más arriba y de los que se han inspirado en ellos. Por ejemplo, *Lexis Education* (http://www.lexised.com) ha desarrollado programas de gran alcance basados en gran medida y ampliando incluso la investigación de *Write it Right*. También es la base de la metodología de *Leer para aprender* de la que se habla en el capítulo 4.

2. GÉNERO Y CAMPO

Como vimos en el capítulo 2, la experiencia compartida es una parte crucial de la pedagogía basada en los géneros discursivos, ya que los textos siempre tratan de algo; si los alumnos no son partícipes de este conocimiento es muy difícil que sean capaces de concentrarse en las nuevas estructuras textuales que están aprendiendo. Como apuntamos allí, el conocimiento compartido puede formar parte de la experiencia doméstica de todos los días, o consistir únicamente en conocimientos especializados que aprendemos en el colegio. Tenemos que ser cuidadosos aquí, ya que en las sociedades multiculturales no podemos dar por sentado que todos compartan las mismas experiencias cotidianas de la vida doméstica y de la comunidad. Pero con esto siempre presente, es probable que el conocimiento de las especies marinas que se desprende del ejemplo 2.5 dependa más de la experiencia personal que de los conocimientos en los que se basa el autor del ejemplo 2.6, resultado de la investigación y la lectura:

[5] Australia está dividido en 6 estados y cuando se habla de una institución «estatal» se refiere al estado al que pertenece. Cuando es «federal» significa que es público o financiado por el gobierno central. (N. de la t.).

[2.5] Cada criatura marina ve mi tiburón de diferente manera.
Los pingüinos creen que ella es El hermano.
El gran tiburón blanco [cree que] Ella es una princesa pero de una forma cariñosa
El cangrejo vecino de al lado Piensa que es lista
Pero ¡tú no has visto a los bovos de los cangrejos de al lado!

[2.6] El tiburón es un tipo de especie que vive en el mar. El tiburón es una de las criaturas marinas más grandes. Hay 350 tipo de tiburón El tiburón tiene forma de torpedo. El papel de lija es como un cuerpo de tiburón. Es elástico en el cuerpo del tiburón enlugar de huesos Un tiburón puede crecer hasta 8 metros...

De la misma manera, el conocimiento de las secuencias de actividad en el ejemplo 2.3 sería relativamente fácil de compartir (aunque se podría necesitar un poco de información sobre fiestas religiosas cristianas en algunos contextos culturales), comparado con el trabajo académico que se necesita para llegar a compartir la pericia del ejemplo 2.7.

[2.3] Fui a casa de mi padre durante 3 semanas i fuimos a casa de tía Jhin por nabidaz. Me dieron un Leogo y una hamonic...

[2.7] ... La bomba izquierda manda la sangre a las arterias y después a la cabeza a los dedos de los pies. El cuerpo lleva oxígeno que poco a poco abandona mientras pasa por el cuerpo. Entonces la Sangre vuelve a los pulmones para coger más oxígeno...

Los diferentes géneros (descripción, exposición descriptiva, relato, explicación, etc.) están unidos a diferentes tipos de experiencia. Y en la escuela secundaria esto quiere decir que cada materia tendrá su conjunto relativamente definido de géneros, como se explica en el trabajo de Coffin, Humphrey, Rothery y Veel del que hemos hablado más arriba. Volveremos a esta cuestión y a sus implicaciones a la hora de organizar el currículo de la educación secundaria en §3.7, más adelante. Pero antes tenemos que establecer los diferentes tipos de significado de los que se compone todo conocimiento, ya sea adquirido en el día a día o en el colegio.

3. COMPRENDER LAS COSAS: CLASIFICACIÓN Y COMPOSICIÓN

3.1. Aprender a clasificar en casa

Como han demostrado Halliday y Painter, los niños, en su segundo año de vida, no solo nombran individuos con «nombres propios», sino que ya están desarrollando la capacidad para referirse a clases de cosas, para generalizar acerca de entidades con nombres comunes (Halliday, 1993/2003: 334-335). Esto quiere decir que tienen que descubrir cómo clasificar cosas, un proceso que describe Painter (1999) con bastante detalle. A continuación hay un ejemplo en el que a Stephen le están ayudando sus padres a distinguir las ballenas de los peces en su tercer año de vida.

Ejemplo 3.1. 2 años y 7 meses

[mirando un libro ilustrado]

Madre: *¿Qué es eso?*
Stephen: *Es un bub- em* [pausa] *un pez*.
Padre: *Sí, buen chico, es una ballena*.
Stephen: *Yo pensé que es una ballena; es... es un pez*.
Madre: *Sí, un pez, muy, muy, muy grande*.

Algo más de un año después, siguen explorando la clasificación de animales juntos:

Ejemplo 3.2. 3 años y 8 meses

[Stephen está estudiando las piezas de un puzle de animales]

Stephen: *No hay un zorro; y no hay... ¿el ornitorrinco es un animal?*

Madre: *Sí.*

Stephen: *¿Y la foca es un animal?*

Madre: *Sí*. [llevando a Stephen hacia el cuarto de baño].

Stephen: *¿Y el- e- e- e-?*

Madre: *Lávate los dientes mientras piensas* (Painter, 1996: 57).

Cuando sea adecuado, la clasificación puede centrarse en los materiales de los que están hechos los miembros de una clase, o en las partes que los componen, es decir, su composición.

Ejemplo 3.3. 2 años y 7 meses

Madre: *¿Te acuerdas de qué es eso?* [= dibujo en un libro]

Stephen: *Mm.*

Madre: *¿Qué es?*

Stephen: *Es una casa*.

Madre: *Es una casa, una casa especial. ¿Y de qué está hecha?*

Stephen: *Ah* [pausa] nieve.

Madre: *Sí, muy bien, está hecha de hielo*.

Stephen: *Hecha de hielo*.

Madre: *Y se llama iglú*.

Stephen: *Iglú* (Painter, 1999: 85).

Ejemplo 3.4. 3 años y 8 meses

Stephen: *Serpientes y lombrices, no tienen patas*.

Madre: *¿Qué es lo que no tienen, cielo?*

Stephen: *Patas. Las serpientes y lombrices no tienen patas*.

Madre: *Ah, no*.

Madre: *Pero las lagartijas sí*.

Y las clasificaciones se van ajustando de forma continuada, a menudo con referencias explícitas a diferentes criterios. Especial interés tiene la intervención de Hal, el hermano de Stephen, cuatro años y medio mayor, que complica el proceso al aportar el conocimiento especializado que ha aprendido en el colegio.

Ejemplo 3.5. 3 años y 8 meses

[Su madre pregunta a Stephen si conoce la palabra perro, que está en el libro que están mirando]

Stephen: *No*.

Madre: *Es un animal.*

Stephen: *¿Conejo?*

Madre: *No, es «perro»*.

Stephen: *¡Perro no es un animal!*

Madre: *Sí que lo es*.

Stephen: *Es, es, solo un perro*.

Madre: *Sí, pero los perros son animales*.

Stephen: *No, no lo son*.

Madre: *Bueno, entonces, ¿qué es un animal?*

Stephen: *Mmm* [?a] *jirafa es un animal*.

Madre: *Ah, ya veo, crees que animal es solo para los animales del zoo.*

Stephen: *Sí*.

Madre: *Los perros también son animales, son animales amaestrados. Y los gatos, los gatos también son animales. ¿Lo sabías?*

Hal: [poniendo su parte] *Y las personas, somos animales*.

Stephen: *No lo somos* (Painter, 1996: 63).

Stephen se opone al conocimiento especializado en este intercambio; y un año después se ríe de su madre cuando ella sugiere que las personas son *criaturas:*

Ejemplo 3.6. 4 años y 4 meses

[Stephen y su madre están hablando de si las ballenas matan a la gente]

Madre: *Puede haber un tipo de ballena que mata, pero la mayoría de las ballenas son criaturas amables.*

Stephen: *No son criaturas, Mamá, son ballenas.*

Madre: *Sí, una criatura es cualquier cosa que esté viva.*

Stephen: *¿Nosotros somos criaturas?*

Madre: *Sí.*

Stephen: *¡De eso nada!* (riendo) (Painter, 1966: 65).

Pero en un año Stephen irá al colegio, y aceptará el hecho de que las experiencias se pueden clasificar de forma cotidiana y con criterios formales, aunque el colegio habla de sus clasificaciones como verdaderas y los conocimientos preescolares como falsos (por ejemplo, la idea de que algunas de las «estrellas» que vemos en el cielo son **realmente** planetas y que muchas, en **realidad,** forman galaxias).

3.2. La clasificación en el colegio

Este trabajo que vemos hacer a Stephen, a su hermano mayor y a sus padres en estos ejemplos, está relacionado con lo que vimos en el capítulo 2 cuando la profesora clasificaba las ideas para la argumentación de sus alumnos, ayudándoles así a organizar el trabajo. Una fase de esa negociación se resolvía distinguiendo la *disciplina que te imponen otros* y la *autodisciplina*.

Ejemplo 3.7. Construir el campo para la construcción conjunta

Nicole: *Disciplina.*

Profesora: ***Disciplina**. De acuerdo.*

...

Filippa: *Buenas ideas sobre cómo comportarse.*

Profesora: *Exacto. Compartir entre vosotros y con disciplina. Puede ser **autodisciplina,** para que aprendáis a cuidaros y a controlaros, y puede ser disciplina impuesta por otras personas. Tenéis que aprender a aceptar las **normas**. Así que puede ser de **dos tipos**, ¿no? Vuestra **autodisciplina**, que significa que os vais a casa y hacéis los deberes por la tarde, y no necesitáis que alguien diga: «Date prisa, son las 16.30, es hora de hacer los deberes». Podéis llegar y hacerlo vosotros, y cuidar de vosotros mismos. Y también puede querer decir disciplina que viene de otros: **obedecer las normas**. Si tenemos normas en el colegio, ¿qué tenéis que hacer?*

Estudiantes: *Obedecer.*

Profesora: *Tenéis que aprender a seguir las normas. Cuando terminéis el colegio y encontréis un trabajo, ¿qué tendréis que hacer entonces?*

Estudiantes: *Obedecer las normas del trabajo.*

Profesora: *Obedecer las normas del trabajo. Así que tenéis que aprender a aceptar. Si alguien os pide que hagáis algo, normalmente hay una... una razón. A veces a lo mejor no es una buena razón y a lo mejor discutís, pero tenéis que aprender a aceptar. Si alguien dice esto es lo que va a pasar, a veces simplemente hay que aceptarlo. A lo mejor puedes discutir y librarte, pero a veces tienes que hacer lo que te dicen. Así que voy a poner autodisciplina ahí y voy a poner normas ahí. De acuerdo. Eso son los dos tipos de disciplina. Bien.*

Las explicaciones de la profesora subclasifican dos tipos de disciplina, de la que ponemos una sencilla taxonomía en la figura 3.1.

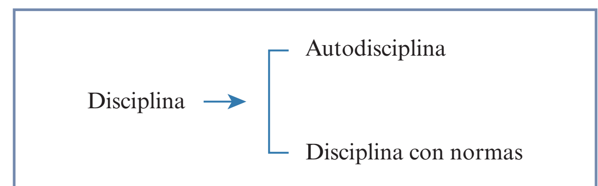


Figura 3.1.—La subclasificación de la disciplina.

La diferencia con referencia al colegio es que el proceso de clasificación ahora establece abstracciones, conceptos sobre experiencias no sensoriales que la profesora define para la clase: *vuestra* ***autodisciplina,*** *que significa que os vais a casa y hacéis los deberes por la tarde y no necesitáis que alguien diga: «Date prisa, son las 16:30, es hora de hacer los deberes». Podéis llegar y hacerlo vosotros, y cuidar de vosotros mismos.* Las abstracciones permiten a la clase consolidar información en su argumento final:

> Por último, en el colegio la gente aprende a comportarse, a socializar con otros niños, a compartir con todos, a jugar, a divertirse, a ser responsable, a tener su propia autodisciplina, a obedecer las normas del colegio y a hacer amistades que pueden durar toda la vida.

El mismo proceso de abstracción y clasificación establece la abstracción de *gran variedad de materias* en el ejemplo 3.8.

Ejemplo 3.8. Clasificar las materias del colegio

Profesora: *Ahora vamos a intentar poner orden aquí. ¿Quién ve lo fundamental que aparece todo el rato? ¿Lisa?*

Lisa: *Aprender sobre una gran variedad de materias.*

Esta abstracción es clave a la hora de proporcionar un modelo para que los estudiantes aprendan a destacar sus argumentos en su introducción sin definirlos claramente:

> Puedes aprender sobre una gran variedad de materias, que te darán un conocimiento enorme que te ayudará a la hora de elegir tu carrera.

También les ayuda a establecer una oración temática para su primer argumento, que hace referencia a la introducción y después se amplía:

> Primero, aprendes sobre una gran variedad de materias, por ejemplo matemáticas, ciencias naturales, informática, ciencias sociales, ortografía, arte, manualidades, leer, lengua, biblioteca, escritura, un nuevo idioma y muchos más temas. En última instancia, nos ayuda a tener una mejor comprensión del mundo y a aumentar nuestro conocimiento

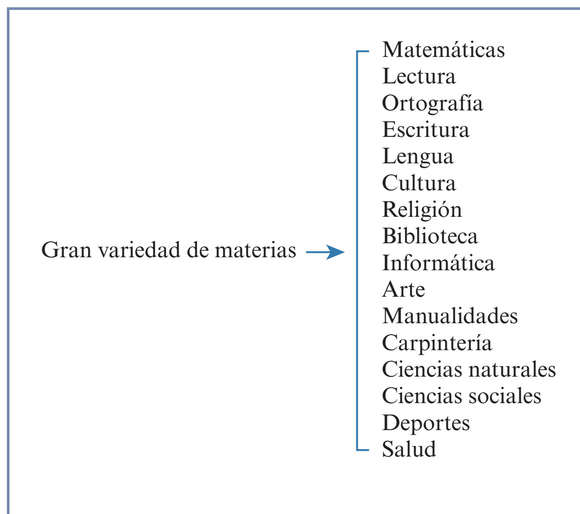


Figura 3.2.—Generalizar un conjunto de materias.

Con estos ejemplos vemos lo importantes que son las formas en que los estudiantes experimentan la continuidad y la discontinuidad cuando van de casa al colegio. Todavía están clasificando su mundo, pero ahora las clasificaciones se basan en criterios especializados y a menudo contienen abstracciones. Las taxonomías que construyen no se utilizan solo para hablar de la experiencia que está teniendo lugar en el ambiente sensorial inmediato del niño, sino para desarrollar varias áreas de conocimiento que son específicas de cada disciplina, y para organizar los textos en los que se almacena este conocimiento.

3.3. La clasificación en Ciencias

Construir clasificaciones especializadas basadas en experiencias fuera de lo cotidiano se hace todavía más importante cuando los estudiantes

entran en el mundo de las ciencias y otras asignaturas relacionadas en la educación secundaria. Aquí vamos a ver un ejemplo que procede del campo general de la electricidad. Empezaremos con un ejemplo relativamente accesible (ejemplo 3.9), escrito por Jim Lesurf para su página web *The Scots Guide to Electronics*[6]. Lo diseñó inicialmente con la idea de ayudar a estudiantes de la Universidad de St. Andrews a aprender un poco de electrónica básica. Este es un tipo de material que un alumno de secundaria puede encontrar fácilmente navegando en Internet. Para muchos estudiantes, es el tipo de información que tienen que utilizar para ampliar la materia dada en clase (que a menudo no ofrece más que un atisbo de los significados en cuestión), y más si estos estudiantes no tienen acceso a un libro de texto o prefieren la información *online* (Jones, 2007, 2008).

En lo que se refiere al género, dicho ejemplo es una exposición, ya que hace generalizaciones sobre entidades. Más concretamente, es una exposición clasificatoria, ya que su función es clasificar diferentes materiales que son conductores de electricidad (se distingue de las exposiciones-descripciones en que estas se concentrarían en un único fenómeno; por ejemplo, las que vimos sobre iguanas y tiburones en el capítulo 2). Empieza estableciendo el sistema de clasificación, después pasa a la fase de descripción, con una fase dedicada a cada uno de los tipos de materiales conductores más importantes y a dos subtipos.

Ejemplo 3.9. Clasificar materiales conductores

Clasificación: Los materiales utilizados en electrónica se pueden dividir en tres tipos básicos.

Conductores

Aislantes

Semiconductores

Descripción: [...]

tipo 1: **Conductores**

La mayoría de los conductores que se usan en electrónica son metales como el cobre, el aluminio y el acero. Los conductores son materiales que siguen la ley de Ohm y tienen una resistencia muy baja. Por tanto, pueden llevar la corriente eléctrica de un lugar a otro sin perder demasiada potencia. Esto significa que los metales son útiles como cables de conexión para llevar señales eléctricas de un lugar a otro. Ayudan a asegurar que prácticamente toda la potencia de la señal llega a su destino, ¡en lugar de calentar los cables en el camino! [...]

tipo 2: **Aislantes**

El cristal, la mayoría de los polímeros (plásticos), la goma y la madera son ejemplos de aislantes. Son materiales que se niegan a llevar una corriente eléctrica. Son útiles para cosas como cubrir los cables eléctricos y así evitar que haya cortocircuitos o que nos dé una descarga. La seda y el algodón también son buenos aislantes (¡cuando están secos!) y en las casas muy antiguas se utilizaban en el cableado, pero según los estándares de hoy esto era bastante peligroso porque ¡podía darte una descarga si se mojaban, o una chispa podía hacer que prendieran fuego cuando estaban secos! [...]

tipo 3: **Semiconductores**

Todos los transistores, diodos, circuitos integrados, etc. que se utilizan en la electrónica moderna se construyen utilizando varios semiconductores. La propiedad básica de un semiconductor la describe su nombre: «conduce un poco». Un semiconductor lleva la corriente eléctrica, pero no con la facilidad con la que lo hace un conductor normal.

[6] http://www.st-andrews.ac.uk/~www_pa/Scots_Guide/intro/electron.htm.

tipo 3a tipo 3b	Algunos materiales son semiconductores intrínsecos. Las propiedades semiconductoras de estos materiales ocurren de forma natural. Sin embargo, la mayor parte de los materiales semiconductores que se utilizan en electrónica son extrínsecos. Esto quiere decir que si se dejan solos son unos aislantes estupendos. Se convierten en semiconductores si se les «dopa» con pequeñas cantidades de átomos foráneos [...]

[http://www.st-andrews.ac.uk/~www_pa/Scots_Guide/info/comp/conduct/conduct.htm].

El criterio que no pertenece a lo cotidiano utilizado para establecer esta clasificación es la capacidad de los materiales para conducir electricidad (mucha, poca o media). Los semiconductores, a su vez, se clasifican como intrínsecos o extrínsecos según otro criterio (si se les «dopa»[7] o no para ajustar su estructura atómica). La taxonomía que se ha construido aquí se muestra en la figura 3.3.

Fuera de la biología no se suelen utilizar diagramas de este tipo en la educación secundaria para representar sistemas de clasificación. Los estudiantes tienen que interpretar el sistema (en otras palabras, aprender por medio del lenguaje) leyendo, no visualizando. En ocasiones hay títulos que destacan el sistema, como en el ejemplo 3.9 que hemos visto antes; a veces se resaltan términos clave (utilizando negritas, cursivas, subrayado, colores o poniéndolos como *links* en los que hacer «clic», marcados de forma explícita como tales, o no, en textos *online*); en otras hay una fase explícita de clasificación; a veces hay un párrafo diferente para cada fase en la que se habla de subtipos, con o sin oración tópico antes de la fase. Puede que se utilice cualquier combinación de estas estrategias de realce o puede no que no se use ninguna, en cuyo caso muchos estudiantes tienen problemas para darse cuenta de que hay un proceso de clasificación en marcha. El ejemplo 3.10 ofrece una etapa canónica de clasificación.

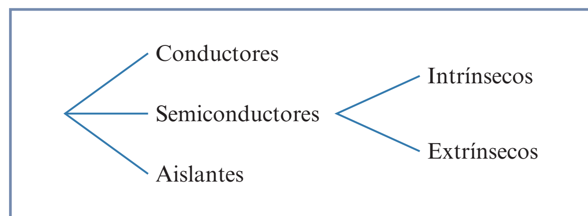


Figura 3.3.—Clasificación de materiales conductores.

[7] Lesurf va más allá y clasifica los semiconductores extrínsecos como tipo «*n*» o tipo «*p*», según cómo se les haya dopado: con átomos donadores o aceptores (véase §3.7).

Ejemplo 3.10. Clasificación enumerando tres tipos

Clasificación:	Todos los materiales se pueden clasificar en tres grupos según la facilidad con la que permitan que fluya una corriente eléctrica. Son: conductores, aislantes y semiconductores (Glendinning, 1980).

El ejemplo 3.11 incluye esta etapa, pero solo presenta los conductores y los aislantes; de los semiconductores se habla más adelante:

Ejemplo 3.11. La clasificación enumerando solo dos tipos

Clasificación:	Todos los efectos prácticos de la electricidad se producen por el movimiento de los electrones. En los trabajos eléctricos, en general, los materiales se pueden **agrupar en conductores o aislantes.**
Descripción:	[...]
tipo 3:	Además de estos, hay materiales en que el grado puede variar. Estos se llaman **semiconductores** [...] (Jenneson, 1980: 23).

Y de forma similar, el ejemplo 3.12 indica que hay dos grupos, pero sin decir el nombre concre-

to inmediatamente; una vez más, el tercer término del sistema, los semiconductores, aparece más adelante en el texto:

Ejemplo 3.12. La clasificación sin nombrar tipos

Clasificación:	En lo que se refiere a la capacidad para conducir electricidad, podemos **situar a la mayoría de los materiales en uno de los dos grupos.**
Descripción:	
tipo 1:	El primer grupo contiene materiales con muchos electrones que se mueven libremente. Estos materiales se llaman **conductores** porque conducen corrientes eléctricas fácilmente. La mayoría de los conductores son metales, pero el grafito también es conductor.
tipo 2:	El segundo grupo contiene materiales con muy pocos electrones que se mueven libremente. Estos materiales se llaman **no conductores** y son muy malos conductores de electricidad. Los no conductores se pueden utilizar para evitar que la carga vaya adonde no debería. De ahí la razón de que también se les llame **aislantes.** Los aislantes más comunes son el cristal, la goma, el plástico y el aire.
tipo 3:	Hay unos pocos materiales, como el germanio y el silicio, que se llaman semiconductores. Su capacidad para conducir electricidad está entre la de los conductores y la de los aislantes. Los semiconductores han tenido un papel importante en la electrónica moderna (Heffernan y Learmonth, 1983: 212).

No importa cómo lo hayan redactado, pues las clasificaciones especializadas de este tipo son una dimensión fundamental en la construcción de conocimiento en la enseñanza secundaria y son claves para guiar a los estudiantes en la lectura y escritura de exposiciones. El criterio con el que se clasifican los materiales conductores en los ejemplos 3.9-3.12 (su estructura atómica) dirige nuestra atención a la otra dimensión importante para construir conocimiento especializado de las cosas: su composición. Para explorar esta dimensión tenemos que profundizar en la estructura de los materiales conductores, ya que lo crucial es la naturaleza de su composición atómica. La página web de Lesurf profundiza en este aspecto, pero aquí vamos a ver otro tipo de informe que describe las partes de un átomo (ejemplo 3.13).

Ejemplo 3.13. La exposición compositiva

Clasificación:	El átomo es una unidad básica de materia que está formado por un denso núcleo central rodeado por una nube de electrones de carga negativa.
Descripción:	
parte 1:	El núcleo atómico contiene una mezcla de protones de carga positiva y neutrones de carga neutra (excepto en el caso del hidrógeno-1, que es el único núclido estable sin neutrones).
parte 2:	Los electrones de un átomo están ligados al núcleo por la fuerza electromagnética.
parte 3:	De la misma forma, un grupo de átomos puede permanecer unido, formando una molécula (http://en.wikipedia.org/wiki/Atom).

Este texto es una exposición compositiva y no una clasificación, ya que generaliza acerca de las partes de los átomos, que también son partes de las moléculas. Al contrario que las exposiciónes clasificatorias, las que tratan sobre la composición de algo tienen a menudo como apoyo un diagrama como el de la figura 3.4. Al igual que en la figura 3.3, la imagen permite al lector entender de un vistazo la estructura general del conocimiento que se desarrolla de forma más prosaica, más en detalle, por escrito.

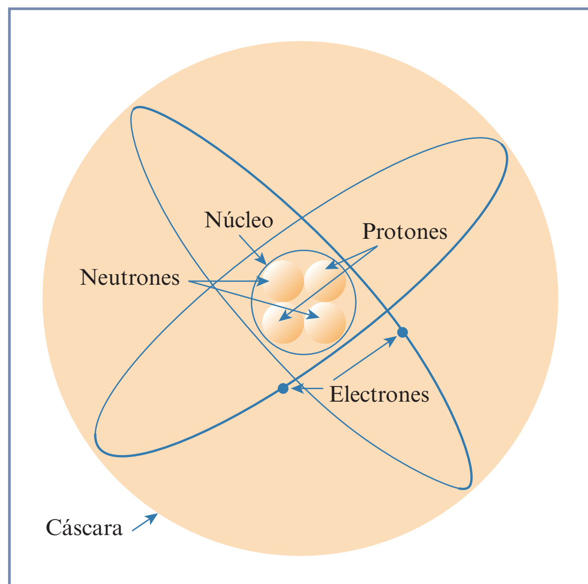


Figura 3.4.—Estructura compositiva de un átomo de helio 4 (http://www.radartutorial.eu/21.semiconductors/hl04.en.html).

En ciencias y otras asignaturas relacionadas, el mundo se reclasifica y recompone ampliamente, y las exposiciones compositivas que hacen gran parte de este trabajo contienen muchos términos técnicos. Las definiciones de estos términos (incluyendo, por supuesto, los criterios en los que se basan las definiciones) y las relaciones entre ellos (como clases y partes) constituyen el nuevo conocimiento de las cosas que los alumnos tienen que comprender. Estos nuevos conceptos no son accesibles directamente a través de los sentidos, de modo que no tenemos palabras para ellos en nuestro vocabulario cotidiano. No los podemos ver, tocar, oír, sentir o degustar. Los aprendemos como parte de la enseñanza/aprendizaje institucional (en otras palabras, la escuela). Lo que queremos decir, y resulta de suma importancia, es que todo este conocimiento fuera de lo cotidiano está hecho de significado, y tiene que aprenderse mediante un lenguaje y unas imágenes especializados a través de los cuales se interpreta.

3.4. La clasificación en Ciencias Sociales

Algunas áreas son, obviamente, más técnicas que otras. Si nos dirigimos al área de las humanidades, también encontramos exposiciones descriptivas, compositivas y clasificatorias. En Historia, por ejemplo, las personas y los lugares destacados se clasifican como se indica en el ejemplo 3.14.

Ejemplo 3.14. Clasificar personas

Diem, un devoto católico, era un ferviente anticomunista, un nacionalista y un conservador. El historiador Luu Doan Huynh explica, sin embargo, que «Diem representaba un nacionalismo cerrado y extremista al que se unía la autocracia y el nepotismo». Como católico adinerado que era, muchos vietnamitas lo veían como parte de una elite que había ayudado a los franceses a gobernar Vietnam; Diem había sido ministro del Interior en el gobierno colonial. La mayoría de los vietnamitas eran budistas, y les alarmaba que hiciera cosas como dedicar el país a la Virgen María (http://en.wikipedia.org/wiki/Vietnam War).

En Historia, la mayoría de las clasificaciones especializadas se han tomado prestadas de otros campos: por ejemplo, la clasificación de los «herbicidas arcoíris» y las enfermedades relacionadas con el famoso Agente Naranja en el ejemplo 3.15.

Ejemplo 3.15. Clasificar cosas

Los defoliantes, que se distribuían en bidones marcados con códigos de colores, incluían los «herbicidas arcoíris»: Agente Rosa, Agente Verde, Agente Púrpura, Agente Azul, Agente Blanco y el más conocido Agente Naranja, que incluía la dioxina como derivado de su producción. Se roció el sudeste asiático con alrededor de 45.000.000 de litros de Agente Naranja durante la participación de Estados Unidos en la guerra de Vietnam. Las operaciones de Ranch Hand tuvieron lugar sobre todo en el delta del río Mekong, donde los barcos patrulla de la marina estadounidense eran más vulnerables a un ataque desde la maleza de la orilla. [...]

La Administración de los Veteranos de Estados Unidos ha elaborado esta lista de enfermedades en hi-

jos de veteranos expuestos al Agente Naranja: cáncer de próstata, cánceres respiratorios, mieloma múltiple, diabetes tipo II, linfomas de célula-B, sarcoma de partes blandas, cloracné, porfiria cutánea tardía, neuropatía periférica y espina bífida. Aunque ha habido mucho debate sobre si el uso de estos defoliantes constituía una violación de las leyes de la guerra, no se consideró que fueran armas, ya que la exposición a estos agentes no suponía la muerte inmediata o la incapacitación (http://en.wikipedia.org/wiki/Vietnam War).

Cuando se trata de clasificar acontecimientos históricos, sin embargo, los historiadores sí establecen sus propias clasificaciones, las cuales pueden incluir términos técnicos o no (por ejemplo, nombres propios para fases de la historia como la Segunda Guerra Mundial, la Guerra del Golfo, la Larga Marcha, el Caso Mabo, la Masacre de Sharpeville, el Renacimiento, etc.). En el ejemplo 3.16 se utiliza mayúscula inicial para designar las Guerras de Indochina como nombre propio; pero cuando se habla de la primera, la segunda y la tercera no se utilizan.

Ejemplo 3.16. Clasificar acontecimientos históricos

Hubo tres Guerras de Indochina: la primera para acabar con el dominio de Francia; la segunda fue la campaña norvietnamita para unificar el país, y la tercera los enfrentamientos entre Vietnam, Camboya y China. Las tres supusieron una pérdida masiva de vidas, y una dislocación social y económica enorme en toda la región. Este período marcó el final del imperialismo occidental y forzó a EE. UU. a reconocer que había límites, incluso como superpotencia, en su capacidad para decidir el destino de otras naciones (Dennett y Dixon, 2003: 474).

Incluso cuando los historiadores se ponen de acuerdo en la clasificación, la falta de tecnicismos significa que se pueden utilizar varios términos para el mismo período histórico, como se ve en los ejemplos 3.17, 3.18 y 3.19. Una ventaja es que permite poner nombres a los mismos eventos desde diferentes puntos de vista, carga-

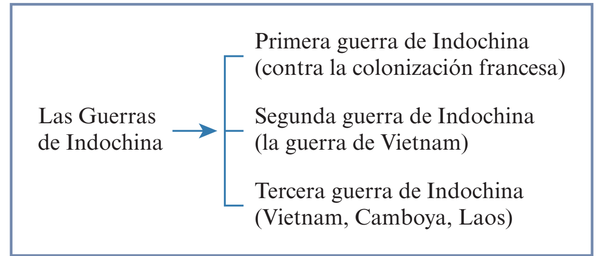


Figura 3.5.—La clasificación de las guerras de Indochina[8].

dos de forma más o menos explícita de las ideas de los que los utilizan (por ejemplo, *Guerra Sucia* y *Guerra de Resistencia Antifrancesa* en lugar de *Primera Guerra de Indochina;* o la *Guerra de las Malvinas,* en español, llamadas *The Falklands War* en inglés).

Ejemplo 3.17. La Primera Guerra de Indochina

La Primera Guerra de Indochina (también conocida como la Guerra de Independencia de Indochina, la Guerra Antifrancesa, la Guerra Franco-Vietnamita, la Guerra Franco-Vietminh, La Guerra de Indochina, la Guerra Sucia en Francia, y la Guerra de Resistencia Antifrancesa en el Vietnam actual) se libró en la Indochina francesa entre el 19 de diciembre de 1946 y el 1 de agosto de 1954 (http://en.wikipedia.org/wiki/First_Indochina_War).

Ejemplo 3.18. La Guerra de Vietnam

Se le han dado diversos nombres a lo que se conoce como la Guerra de Vietnam. Han cambiado a lo largo del tiempo, aunque la Guerra de Vietnam es el nombre que más se utiliza en inglés. También se ha llamado la Segunda Guerra de Indochina, el Conflicto de Vietnam, y en vietnamita Chiẽn tranh Việt Nam

[8] En español no se suele hablar de las guerras de Indochina en plural. Se habla de la primera como la guerra de Indochina, la segunda como la guerra de Vietnam y la tercera como la guerra camboyano-vietnamita, lo cual apoya la explicación que viene a continuación. Las mayúsculas se han dejado como estaban en el original, ya que la decisión de ponerlas o no suele depender del país en que se esté escribiendo el texto, pero, en todo caso, es subjetiva (N. de la t.).

(La Guerra de Vietnam) o Kháng chiẽn chõng Mỹ (Guerra de Resistencia contra América) (http://en.wikipedia.org/wiki/Etymology_of_the_Vietnam_War).

Ejemplo 3.19. Guerra Sino-Vietnamita

La guerra Sino-Vietnamita [...], también llamada la Tercera Guerra de Indochina, se conoce en la República Popular de China como [...] Contraataque contra Vietnam en Defensa Propia, y en Vietnam como [...] la Guerra contra el expansionismo chino. Fue una guerra de fronteras, breve pero sangrienta, que se libró en 1979 entre la República Popular China y la República Socialista de Vietnam (http://en.wikipedia.org/wiki/Sino-Vietnamese_War).

En Historia, las exposiciones compositivas ayudan a los estudiantes a entender la estructura de los fenómenos físicos (templos, ciudades, frentes de combate) y de los agentes humanos (ejércitos, gobiernos, sistemas educativos). Una vez más, casi toda la descomposición especializada se toma prestada de los campos a los que se refiere el historiador. El ejemplo 3.20 describe la organización del sistema de túneles subterráneos que utilizaron los vietnamitas como bases durante la Guerra de Resistencia contra Estados Unidos. Empieza con la base Cu Chi, pero inmediatamente pasa a generalizar acerca de estas estructuras. Cada oración describe una o más partes del sistema, en negrita, más abajo.

Ejemplo 3.20. Exposición compositiva en Historia

Clasificación:	La zona de la base de Cu Chi era una gran red de unos 320 kilómetros de **túneles.** Cualquier parte de las instalaciones que utilizaran las guerrillas —una **sala de reuniones** o **zona de entrenamiento**— tenía acceso subterráneo casi inmediato.
Descripción de las partes:	Había **trampillas** ocultas por las que se bajaba, pasando por **estancias vigiladas,** y se llegaba a los largos **pasadizos.** Había **bifurcaciones,** separadas por intervalos regulares, para llegar a la superficie y a otras **entradas** secretas. Algunas incluso estaban escondidas bajo el agua en arroyos o canales. En niveles más profundos había estancias excavadas para ser **fábricas de armas** y un **pozo** para surtir a la base de agua. También había **almacenes** para las armas y el arroz, y, en algunos de estos complejos había un **hospital** o un **puesto de socorro.** Los largos **túneles de comunicación** unían la base con otros complejos lejanos. Las **cocinas** de la base siempre estaban cerca de la superficie, y tenían unas **chimeneas** largas parcialmente subterráneas, diseñadas para dispersar el humo y expulsarlo a cierta distancia. Cerca de las cocinas estaban los **dormitorios** de la guerrilla, donde podían sobrevivir durante semanas en caso de necesidad. En nivel más alto había **túneles** por todas partes que desembocaban en **puestos de tiro** para la defensa de la base (http://www.pbs.org/battlefieldvietnam/guerrilla/index.html).

Igual que en Ciencias, las imágenes comentadas a menudo ofrecen apoyo o incluso sustituyen a exposiciones compositivas de este tipo (figura 3.6). El conocimiento desarrollado aquí es especializado, pero no técnico. Habla de fenómenos sensoriales que los estudiantes pueden ver en fotos o en una sección transversal (o en vivo, si una excursión es posible). Así que, al contrario que en ciencias, los alumnos no tienen que aprender una batería de términos definidos según un criterio basado en una tecnología de realidad aumentada, en matemáticas y en décadas o incluso siglos de preservación de información.

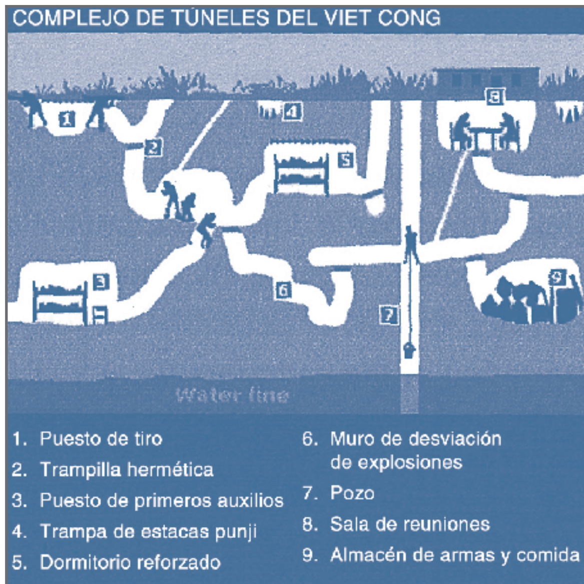


Figura 3.6.—Ejemplo de un complejo de túneles del Viet Cong (http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/720577.stm).

4. COMPRENDER LOS PROCESOS: SECUENCIAR LA ACTIVIDAD

4.1. Tiempo, causa y efecto

En el capítulo 2 dimos varios ejemplos de cómo Hal, de dos años, aprendía a razonar mientras dialogaba con sus padres. Explorar las relaciones causa/efecto es clave en el desarrollo del lenguaje en casa, documentado en Painter (1999), quien incluye un ejemplo estupendo que ilustra la indignación de Stephen cuando su madre no puede darle una explicación aceptable.

Ejemplo 3.21. 3 años y 6 meses

Stephen: *¿Por qué (?) nubes y llueve?*

Madre: *¿Por qué llueve?*

Stephen: *¿Por qué, por qué hay nubes y empieza a llover y no nos gusta?*

Madre: (confusa) *¿Por qué llueve cuando no queremos que llueva?*

Stephen: *Mm.*

Madre: *No lo sé.*

Stephen: *¡Me tienes que decir algo!* (Painter, 1999: 213)

Para cuando llega al colegio Stephen ha aprendido a razonar por sí mismo sobre la velocidad relativa de los vehículos, por ejemplo.

Ejemplo 3.22. 4 años y 5 meses

Stephen: *Mamá, ¿las motos pueden ir más rápido que los coches? ¿Las motos pueden ir más rápido que los coches?*

Madre: *Siempre me preguntas lo mismo.*

Stephen: *No me acuerdo.*

Madre: *Van a una velocidad parecida.*

Stephen: *¿Y las furgonetas?* (pensativo) *Las furgonetas van más rápido que los coches, **así** que las furgonetas deberían ir más rápido que las motos* (Painter, 1999: 304).

Como se ve aquí, Stephen ha aprendido a razonar que «si ocurre A, debería ocurrir B». Las relaciones causa/efecto de este tipo son un recurso importante para explicar fenómenos no cotidianos en el colegio. En las ciencias que se aprenden en primaria las explicaciones suelen basarse en la secuencia temporal, que se considera más comprensible para los niños que la relación causa-efecto. El ejemplo 2.7 del capítulo 2 contenía una secuencia de actividad de este tipo.

Ejemplo 2.7′. Explicación: el corazón

La bomba izquierda manda la sangre a las arterias y **después** a la cabeza a los dedos de los pies.

El cuerpo lleva oxígeno que poco a poco abandona **mientras** pasa por el cuerpo.

Entonces la Sangre vuelve a los pulmones **para** coger más oxígeno.

Aquí la mayor parte de las relaciones entre los hechos se subrayan explícitamente por medio de nexos temporales (*después*, *mientras, entonces*), junto a una relación que desempeña una función (que se señala con *para*). A pesar de poner en primer plano la secuencia temporal[9], la explicación es realmente sobre por qué el corazón bombea sangre por el cuerpo (para darle oxígeno) y por qué vuelve al corazón a través de los pulmones (para coger más oxígeno). Aunque este texto responde a la pregunta de por qué el corazón bombea sangre, la mayoría de las relaciones de causa y efecto están implícitas, de modo que el lector tiene que deducir la causa y efecto de la secuencia temporal. Para hacer esto el lector necesita saber la función del género explicativo, para explicar las causas y efectos y para reconocer textos como este como explicaciones (y no simplemente como un relato de los eventos).

En la siguiente explicación (ejemplo 3.23) se exponen los relámpagos desde un punto de vista temporal. El texto pasa por cuatro fases distintas que no se marcan como párrafos en la versión original, pero que nosotros hemos etiquetado.

Ejemplo 3.23. Explicación de los relámpagos

explicación secuencia:	El aire caliente se eleva en forma de nubes calientes y se encuentra con el aire frío, cargando las partículas de la nube y convirtiéndolas en positivas y negativas. Esto se llama electricidad estática. Cuando hay suficientes cargas positivas y negativas, generan demasiada energía y explotan en un destello de luz que llamamos relámpago. Este destello ayuda a equilibrar el número de cargas negativas y positivas en la atmósfera.
2 tipos de relámpagos:	En ocasiones el destello de luz es movimiento dentro de la nube y a veces es movimiento entre la atmósfera y la tierra. El movimiento entre la atmósfera y la tierra es la razón por la que los rayos caen sobre objetos de gran altura en la tierra.
duración de los truenos y relámpagos:	La luz viaja más rápido que el sonido, y por eso vemos el relámpago antes de oír el trueno. Hay, por tanto, una relación directa entre trueno y relámpago; no son fenómenos separados. Los rayos y truenos duran solo el tiempo necesario para volver a equilibrar las cargas eléctricas de la atmósfera.

[9] El discurso científico incluye textos organizados de forma secuencial que no implican causalidad; por ejemplo, relatos de procedimiento, en los que se registran los pasos que se dan durante un experimento (Martin y Rose, 2008).

En la secuencia explicativa inicial la mayor parte de las uniones temporales están implícitas; tenemos que entender, por las expectativas del género, que un hecho va detrás de otro. Las relaciones temporales implícitas se han añadido aquí entre paréntesis.

El aire caliente se eleva en forma de nubes calientes
y (**entonces**) se encuentra con el aire frío,
cargando (**entonces**) las partículas de la nube,
y convirtiéndolas (**entonces**) en positivas y negativas.
Cuando hay suficientes cargas positivas y negativas,
(**entonces**) generan demasiada energía y
(**entonces**) explotan en un destello de luz...
Este destello (**entonces**) ayuda a equilibrar el número de cargas negativas y positivas en la atmósfera.

Pero hay más cosas que entender además de la secuencia temporal implícita. En textos científicos de este tipo se trata realmente de secuencias de **implicación**, porque las relaciones entre hechos son realmente contingentes: es decir, **si** pasa esto, **entonces** ocurre esto otro *(si el aire caliente se eleva en forma de nubes calientes, entonces se encuentra con el aire frío)*. En este tipo de secuencia cada hecho es a la vez una condición para que ocurra el siguiente *(si)* y un efecto del hecho que le precede *(entonces),* como se refleja en la figura 3.7.

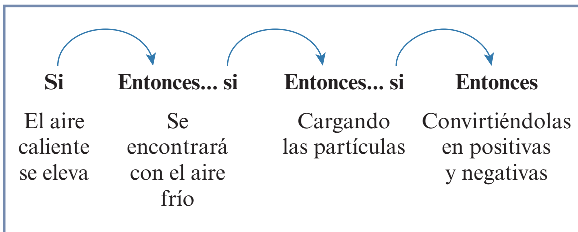


Figura 3.7.—Secuencia de implicación.

La segunda fase distingue dos tipos de relámpagos, y explica cómo caen los rayos sobre fenómenos en la tierra. En este caso la relación de causa y efecto se realiza en una sola cláusula en lugar de hacerlo entre dos cláusulas. Para que se realice la causa y el efecto de esta manera, un hecho y la relación causal se expresan como sustantivos *(el movimiento..., la razón...),* mientras que el otro hecho modifica *la razón.*

Causa

El movimiento entre la atmósfera y el suelo

es

Efecto

la razón [[de que los rayos caigan sobre objetos de gran altura que hay en la tierra, como los árboles]]

Una versión en un registro de la lengua hablada expresaría esta secuencia como dos cláusulas unidas por una conjunción o nexo ***(así que):*** la energía eléctrica se mueve entre la atmósfera y el suelo, **así que** los rayos caen sobre los objetos de gran altura.

La última fase explica por qué oímos el trueno después del relámpago:

La luz viaja más rápido que el sonido

y **por eso** vemos el relámpago

antes de oír el trueno.

En este caso la causa/efecto se realiza una vez más dentro de una cláusula; pero esta vez la causa se realiza a través de una frase preposicional ***(por eso),*** y «eso» sustituye a la razón de la cláusula precedente (que *la luz viaja más rápido que el sonido*).

Causa	**Efecto**
y **por eso**	vemos el relámpago antes de oír el trueno

Esta fase concluye con «por tanto», haciendo explícito que, aunque experimentemos relámpagos y truenos como hechos separados, hay una relación directa entre ellos: son dos aspectos del mismo fenómeno:

Hay, **por tanto,** una relación directa entre trueno y relámpago;

no son fenómenos separados.

Nótese que el conector causal ***por tanto*** se refiere aquí al razonamiento científico, y no a la relación causa/efecto entre los propios fenómenos. En el capítulo 5 (§5.2.2) profundizamos más en este tipo de relación lógica.

La fase final del texto explica que los truenos y los relámpagos no se detienen hasta que se consigue un equilibrio de las fuerzas eléctricas en la atmósfera (mediante una relación de propósito que se indica con ***para***):

Los rayos y truenos duran solo el tiempo necesario

para volver a equilibrar las cargas eléctricas de la atmósfera.

Los términos técnicos surgen normalmente en el curso de las explicaciones; en el ejemplo 3.23 se nombran dos secuencias explicativas con los términos técnicos *electricidad estática* y *relámpagos*.

El aire caliente se eleva en forma de nubes calientes y se encuentra con el aire frío, cargando las partículas de la nube, y convirtiéndolas en positivas y negativas. **Esto se llama electricidad estática.**

Cuando hay suficientes cargas positivas y negativas, generan demasiada energía y explotan en un destello de luz **que llamamos relámpago.**

Organizado de esta manera, el relámpago ya no es un término cotidiano para describir el juego de luz que observamos el cielo durante una tormenta; ahora, además, es un término técnico científico que destila la explicación que hemos estado siguiendo aquí. Así que la misma palabra pertenece a dos campos (el mundo cotidiano y el de la escuela), con significados diferentes en la vida cotidiana y en las ciencias.

En ciencias algunos temas se prestan a explicaciones organizadas en torno a una secuencia temporal (por ejemplo la formación del carbón, el movimiento de los glaciares, la evolución, etcétera). Otros temas se prestan a una explicación más «teórica», menos organizada secuencialmente (por ejemplo el sonido, el calor, las estaciones) (Unsworth, 1997a, b, c, 1999a, b, 2001a, Veel, 1992, 1997). Con el fin de no abrumar a los lectores que han sufrido (como nosotros) con la física en el pasado y hace tiempo que la han olvidado, aquí nos limitaremos a explicaciones organizadas de forma bastante secuencial.

Algunos fenómenos tienen explicaciones alternativas. Por ejemplo, la forma precisa en que se forman los relámpagos no está resuelta y se han propuesto diversas explicaciones alternativas. La Wikipedia revisa unas cuantas, como la hipótesis de la inducción electrostática (ejemplo 3.24) que vemos a continuación, y que sigue una secuencia explicativa similar a la del ejemplo 3.23.

Ejemplo 3.24. Explicación alternativa para los relámpagos

Fenómeno:	Según la hipótesis de la inducción electrostática, las cargas son forzadas a separarse por procesos todavía inciertos.
Secuencia explicativa:	La separación de las cargas parece requerir fuertes corrientes ascendentes que llevan las gotas de agua hacia arriba y las enfrían a una temperatura entre –10 y –20 °C.
	Estas colisionan con cristales de hielo para formar una mezcla blanda de agua y hielo que se llama graupel.
	Las colisiones hacen que una ligera carga positiva se transfiera a los cristales de hielo, y una ligera carga negativa se transfiera al graupel.
	Las corrientes ascendentes empujan los cristales de hielo menos pesados hacia arriba, haciendo que la nube más alta vaya acumulando cada vez más carga positiva.
	La gravedad hace que el graupel con carga negativa, más pesado, caiga hacia la zona intermedia y más baja de la nube, y se acumule una carga negativa cada vez mayor.
	La separación y acumulación de la carga continúa hasta que el potencial eléctrico es suficiente para iniciar una descarga de relámpagos, lo cual ocurre cuando la distribución de cargas positivas y negativas forma un campo eléctrico lo suficientemente fuerte. (http://en.wikipedia.org/wiki/Lightning).

Además de esta «hipótesis de inducción electrostática», la página web también incluye la «hipótesis del mecanismo de polarización» y la «teoría de la ruptura de escape de Gurevich»[10]. A los textos que exploran explicaciones alternativas sin primar una sobre otra los podemos llamar **exploraciones.** Por otro lado, defender una postura sobre otra produce géneros argumentativos, entre los que se incluyen la **argumentación,** el **debate** y la **refutación,** que veremos en el epígrafe 3.5.

Por supuesto, hay mucho más que decir sobre las taxonomías y las secuencias de implicación

[10] *Runaway breakdown* en inglés. «Ruptura de escape» o «ruptura relativista del aire» según un artículo firmado por «Jaume» en el blog XatacaCiencia: http://www.xatakaciencia.com/fisica/como-se-producen-los-rayos-4 (N. de la t.).

en Ciencias (véase Martin, 2007a, b). En particular, no tenemos espacio para explorar la importancia de los símbolos matemáticos y de las imágenes visuales en los géneros multimodales (Martin y Rose, 2008; O'Halloran, 2005; Unsworth, 2001b, 2008; Veel, 1998), ni tampoco para hablar de los macrogéneros: las combinaciones de informes, explicaciones, procedimientos y géneros relacionados que se utilizan en libros de texto, páginas web, artículos de investigación y trabajos escolares más largos que acumulan conocimientos de tipo complementario (Hood, 2010; Martin, 2002a; Martin y Rose, 2008; Swales, 1990, 2004). Nuestra preocupación aquí es simplemente establecer las bases de la estructura del conocimiento en los campos especializados. Estas bases incluyen el uso del lenguaje y de imágenes de apoyo para expresar (i) una reclasificación de conceptos conocidos y una clasificación de otros nuevos, (ii) una recomposición de conceptos conocidos y una composición de otros nuevos, y (iii) explicaciones alternativas de procesos conocidos y explicaciones nuevas de procesos nuevos. Como el modo en el que se expresa este conocimiento es la lengua, la información está estructurada o «empaquetada» siguiendo el formato de los géneros que la ciencia ha desarrollado para consolidar su perspectiva científica del universo, y se almacena como texto escrito.

4.2. Tiempo y causa en Historia

Si nos centramos en las humanidades, en el discurso de la Historia tenemos que acostumbrarnos a un tipo de conocimiento educativo completamente diferente, igual o más abstracto, pero mucho menos técnico que el de las ciencias (Coffin, 2006; Martin, 1993a, b, 2002b, 2003; Veel y Coffin, 1996). Como la Historia se dedica a registrar e interpretar el pasado, empezaremos centrándonos en acciones que se desarrollan a lo largo del tiempo, es decir, con textos que construyen una secuencia de acontecimientos. Se utilizan para concentrarse en hechos en los que los detalles de lo que pasó son significativos desde el punto de vista histórico.

Todos los ejemplos que utilizamos aquí proceden del campo del largo período de conflicto en Vietnam. El primer texto (ejemplo 3.25) es un relato de la masacre de My Lai en 1968. Es un fragmento de una carta escrita por Ron Ridenhour, que llevó a que se descubriera que algunos oficiales del Departamento de Defensa habían intentado ocultarla[11]. El relato empieza con una Orientación que menciona las fuentes de la historia. El Registro de los eventos pasa entonces por dos fases, que se han etiquetado aquí. La primera tiene menos detalles, mientras que la segunda entra en más detalles terroríficos. La secuencia de tiempo se construye por medio de conectores temporales, que aparecen en negrita.

Ejemplo 3.25. Relato de un evento

Orientación (fuentes):	No fue hasta junio que hablé con alguien que tuviera algo significativo que añadir a lo que ya me habían contado del incidente «Pinkville». Era finales de junio de 1968 cuando me encontré con el sargento Larry La Croix en el USO[12] de Chu Lai. La Croix había estado en el pelotón del

[11] Uno de los que tomaron parte en esa ocultación fue el comandante Colin Powell. Al responder a las acusaciones de que los americanos estaban cometiendo atrocidades, concluyó en un informe de 1968 que las «relaciones entre los soldados estadounidenses y los vietnamitas son excelentes». Siempre dispuesto a trabajar en equipo, Powell consumaría su papel como jefe de la derecha en su conocido discurso en Naciones Unidos en apoyo de la Guerra de Irak (http://www.consortiumnews.com/archive/colin3.html).

[12] USO, United Service Organization, es una organización sin ánimo de lucro que da apoyo a los soldados del ejército estadounidense en lugares donde hay conflictos por todo el mundo.

subteniente Kally[13] el día que las Fuerzas Especiales Barker arrasaron «Pinkville». Lo que me contó verificó las historias de los demás, pero también tenía algo nuevo que añadir. Él había presenciado cómo Kally abatía a tiros al menos a tres grupos de campesinos. «Fue terrible. Estaban masacrando campesinos como si fueran ovejas».

Registro

resumen de los hechos

Los hombres de Kally sacaban a la gente a rastras de sus búnkeres y cabañas y los ponían juntos en un grupo. Había hombres, mujeres y niños de todas las edades. **En cuanto** le parecía que el grupo era lo suficientemente grande, Kally daba órdenes para que le prepararan un M-60 (ametralladora) y los mataba. La Croix dijo que había presenciado este procedimiento por lo menos tres veces. Los grupos eran de diferente tamaño: uno de unas veinte personas, otro de alrededor de treinta y otro más de unos cuarenta.

relato detallado

Una vez organizado el primer grupo Kally ordenó al soldado Torres que cogiera la ametralladora y abriera fuego contra los civiles del pueblo, a los que se había reunido en un grupo. Torres lo hizo, pero **antes de que** todos los del grupo hubieran caído se negó a volver a cargar. **Después de** dar la orden a Torres de reiniciar fuego varias veces, el teniente Kally tomó el M-60 y terminó de ametrallar él mismo a los campesinos que quedaban en ese primer grupo. El sargento La Croix me contó que Kally ni se molestó en dar la orden a nadie de coger la ametralladora **cuando** se formaron los otros dos grupos de campesinos. Simplemente la cogió él y disparó a todos los campesinos de los dos grupos (http://www.law.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/mylai/ridenhour_ltr.html).

Los historiadores no se pueden permitir hacer la crónica de la historia en una secuencia con tanto detalle, excepto en hechos tan extraordinarios como este. Su trabajo consiste más bien en generalizar al hablar de los hechos y de las personas involucradas. Para organizar esto dividen el pasado en fases de actividades que llevan a cabo de forma recurrente grupos de personas, además de los grandes hombres que se destacan como creadores de la historia, como el general Giap y Ho Chi Minh en el ejemplo 3.26. Cada nueva fase de actividad se señala con una frase temporal marcada en negrita.

Ejemplo 3.26. Relato histórico

En **agosto de 1945** la colonia francesa de Indochina (Vietnam, Laos y Camboya —ahora llamada Kampuchea—) fue tomada por tropas británicas y tropas nacionalistas chinas después de la rendición de los japoneses, que la habían ocupado **en 1941.** En **octubre de 1945** los franceses regresaron decididos a restablecer el control, especialmente en Vietnam. Las fuerzas francesas no tuvieron dificultad en volver a ocupar el sur del país, pero en el norte se encontraron con un nuevo régimen comunista que había establecido en su ausencia el líder comunista Ho Chi Minh. **Durante la guerra** Ho había dirigido la resistencia contra la ocupación japonesa de Vietnam, y después de la guerra dirigió una organización comunista que representaba las aspiraciones nacionalistas de los vietnamitas. La organización de Ho se llamaba el Viet-Minh. Los franceses estaban decididos a retomar el norte de Vietnam y **en 1946** empezaron las operaciones militares contra el Viet-Minh, que resultaron en la primera guerra de Indochina.

A finales de 1946 los franceses expulsaron de Hanoi a las fuerzas del Viet-Minh, a las órdenes del

[13] Se refiere al subteniente William Calley, el único soldado estadounidense condenado en relación con la masacre; se le sentenció a cadena perpetua y trabajos forzados, y al final cumplió tres años y medio de arresto domiciliario en una residencia militar en Estados Unidos.

general Vo Nguyen Giap, que huyeron a las montañas del norte de Vietnam. **En 1948** parecía que el Viet-Minh había sido derrotado. Sin embargo, la victoria de los comunistas en China supuso un apoyo seguro para el Viet-Minh en la frontera entre Vietnam y China, y un suministro de armas. **En enero de 1951** el Viet-Minh intentó atacar Hanoi, pero la fuerza francesa, muy superior, les derrotó sin dificultad. Aun así, lo que los franceses no podían hacer era vencer al Viet-Minh en la guerra de guerrillas, a pesar de que Francia tenía 100.000 tropas en Vietnam y tenía el apoyo de Estados Unidos, quien, **ya en 1953,** estaba pagando el 78 % del coste de la guerra.

A principios de 1953 Giap empezó a desplegar sus fuerzas por Vietnam para invadir Laos y apoyar al ejército comunista de guerrilla de allí, el Pathet Lao. Los franceses intentaron evitar este movimiento y para ello instalaron una gran base en Dien Bien Phu. Posicionaron allí a 15.000 de sus mejores tropas de combate suponiendo que esto obligaría al Viet-Minh a un combate abierto. Pensaban que Dien Bien Phu sería una carnicería para el Viet-Minh. Pero en lugar de eso ocurrió justo lo contrario. El Viet-Minh rodeó la guarnición francesa en Dien Bien Phu y durante dos meses asedió la base con artillería, que los franceses habían dado por hecho que no se podría transportar por la jungla. **El 7 de mayo de 1954** el Viet-Minh arrolló Dien Nien Phu utilizando ataques con oleadas humanas. Con la derrota de Dien Bien Phu, el poder francés en Vietnam se vino abajo.

En julio de 1954, en una conferencia de paz en Ginebra, se acordó que Vietnam se dividiría por el paralelo 17. De esta línea hacia el norte estaría el estado comunista, que se llamaría Vietnam del Norte, liderado por Ho Chi Minh, mientras que al sur del paralelo 17 se instauró un gobierno no comunista apoyado por Estados Unidos. Habría elecciones **en marzo de 1956** con la intención de reunificar el país. Se otorgó la independencia y estatus neutral tanto a Laos como a Camboya (ahora Kampuchea) (Condon 1987: 492).

Estas fases históricas se desarrollan a lo largo del tiempo, de la misma manera que el autor las distribuye en fases dentro del texto visto en el ejemplo 3.25. Pero aquí, en el 3.26, en lugar de construir **secuencias temporales,** el historiador presenta diferentes momentos, o **marcos temporales.** Por ello, en lo que se refiere al género, podemos contrastar **relatos históricos** como el presentado en el ejemplo 3.26, que narran fases en el tiempo, con relatos detallados como el del ejemplo 3.25. Organizar en fases unos eventos que se van desarrollando permite que los historiadores conviertan las secuencias de actividad en estructuras compuestas de partes, descomponiendo así el pasado en etapas. Se pueden asignar nombres a los segmentos importantes de esta división, como hemos visto antes en el ejemplo 3.16, donde se nombraba cada una de las guerras de Indochina. En lo que se refiere a registrar el pasado, los historiadores remodelan el tiempo como una especie de «entidad» y lo dividen en segmentos significativos. El cambio que representa este paso de presentar secuencias temporales a construir marcos temporales es una dimensión fundamental para la elaboración del conocimiento formal en las Humanidades y las Ciencias Sociales que tratan del pasado, como Historia del Arte, Estudios Literarios, Trabajo Social, Comunicación, Economía y Lingüística Histórica.

Igual que ocurre con los científicos, se espera de los historiadores que expliquen, que vayan más allá de simplemente resumir lo que pasó, y que interpreten por qué el resultado fue el que fue. Esto lleva al **relato histórico explicativo,** que no solo va progresando por fases, sino que establece relaciones de causa y efecto entre los eventos, tanto dentro de las fases como entre ellas. En el ejemplo 3.27 (relato histórico explicativo), los marcadores de tiempo están subrayados y las relaciones causales destacados en negrita (las relaciones causales implícitas se hacen explícitas entre paréntesis).

Ejemplo 3.27. Relato histórico explicativo

Francia comenzó su conquista de Indochina a finales de la década de 1850, y llevó a cabo la pacificación en 1893. El Tratado de Hu, que se concluyó en 1884, **fue la base** del gobierno colonial francés en Vietnam durante las siguientes siete décadas. **A pesar de** la resistencia militar, sobre todo por parte del Can Vuong de Phan Dinh Phung, en 1888 el

área que hoy forman Camboya y Vietnam se convirtió en la colonia francesa Indochina (Laos se añadió más tarde). Durante esta época hubo diversos movimientos vietnamitas de oposición a la presencia francesa, como el Viet Nam Quoc Dan Dang, que organizó el levantamiento de Yen Bai en 1930, pero ninguno tuvo el éxito del frente común del Viet Minh, controlado por el Partido Comunista de Vietnam, fundado en 1941 y financiado por Estados Unidos y el Partido Nacionalista Chino en su lucha contra la ocupación japonesa.

Durante la Segunda Guerra Mundial, los alemanes derrotaron a los franceses en 1940. Para la Indochina francesa, **esto quería decir** que las autoridades coloniales se convirtieron en seguidores de Vichy, aliados del eje germano-italiano. **Esto significaba,** a su vez, que los franceses colaboraron con las fuerzas japonesas después de su invasión de la Indochina francesa en 1940. Los franceses seguían dirigiendo los asuntos en la colonia, pero el poder estaba en manos de los japoneses.

En mayo de 1941 se fundó el Viet Minh como una liga para independizarse de Francia. El Viet Minh también se opuso a la ocupación japonesa en 1945 **por la misma razón.** Estados Unidos y el Partido Nacionalista Chino les apoyaron para debilitar la influencia japonesa en Vietnam. **Sin embargo,** al principio no tenían fuerza **suficiente para** librar verdaderas batallas. Se sospechaba que Ho Chi Minh era comunista y el Partido Nacionalista Chino lo encarceló durante un año.

La doble ocupación por Francia y Japón continuó hasta que las fuerzas alemanas fueron expulsadas de Francia y las autoridades francesas de la Indochina colonial empezaron a mantener conversaciones secretas con la Francia Libre. **(porque)** Temiendo que ya no podían confiar en las autoridades francesas, el Ejército japonés les encerró a todos el 9 de marzo de 1945 y tomaron el control a través del estado títere del imperio de Vietnam bajo Bao Dai.

Durante 1944-1945 hubo una terrible hambruna en el norte de Vietnam **debido a** una combinación de mal tiempo y a la explotación franco-japonesa. Según el discurso que dio Ho Chi Minh *en agosto,* había muerto un millón de personas de inanición (de una población de 10 millones en la zona afectada). *En marzo de 1945* el Viet Minh aprovechó **(por medio de)** la brecha administrativa que se había creado con el encarcelamiento de los franceses y animó a la población a saquear almacenes de arroz y a negarse a pagar sus impuestos. **En consecuencia,** se atacaron entre 75 y 100 almacenes. Esta rebelión contra los **efectos** de la hambruna y contra las autoridades que eran **responsables de** ella, en parte, hizo crecer la popularidad del Viet Minh y (**así**) reclutaron a muchos miembros en esta época (http://en.wikipedia.org/wiki/Vietnam_War).

Relatos histórico-explicativos como este son comparables a las explicaciones científicas de las que hemos hablado antes; no son solo una crónica, sino que explican el porqué. En tales textos, se expresa una variedad de relaciones causales de formas variadas, incluyendo conectores *(porque, pero, sin embargo, por, para),* sustantivos *(la* ***razón,*** *los* ***efectos****, la* ***base****),* verbos *(esto* ***quería decir, fue*** *la base),* locuciones adverbiales *(en consecuencia),* adjetivos *(responsable de)* y preposiciones *(****a pesar de*** *la resistencia,* ***por*** *la misma razón,* ***debido a*** *una combinación)*. Además de los significados causales de *porque, así, para, debido a, en consecuencia, razones, efectos,* también encontramos significados realizados por conectores como *a pesar de, pero* y *sin embargo* que son «contra-causales»: en lugar de que ocurra *a,* ocurre *b*. Estas relaciones se conocen como **concesivas** (Martin, 1992; Martin y Rose, 2003/2007).

4.3. Factores y consecuencias

A veces se debe emplear más de una relación causa/efecto, en la que un evento aparece como resultado de otro anterior, pues puede haber causas y efectos complejos. En este caso el desarrollo cronológico de un texto tiene que dejar espacio para la presentación de múltiples relaciones de causa y efecto. En el ejemplo 3.28 se revisan dos factores que influyeron en el papel de Estados Unidos en Vietnam. Los factores y sus resultados se etiquetan a continuación.

Ejemplo 3.28. Explicación factorial

Fenómeno: resultado	Dos acontecimientos influyeron de forma dramática en la respuesta de Estados Unidos ante el desarrollo de los eventos en Vietnam:
Explicación	
factor 1	En 1949, China cayó en poder de los comunistas. Esto intensificó los temores de una expansión comunista a gran escala, y llevó a los miembros del Partido Republicano a criticar al presidente demócrata Truman y echarle la culpa de «perder China».
factor 2	En 1950, el presidente Truman vio el estallido de la guerra de Corea como un desafío deliberado a la paz mundial y a su política de contención. Esta política de contención, llamada la Doctrina Truman, se había puesto en marcha en marzo de 1947 con la intención de detener la expansión global del comunismo a base de apoyar a regímenes anticomunistas [...] (Dennett y Dixon, 2003: 435).

A este tipo de texto lo llamamos **explicación factorial.** Sin embargo, en el ejemplo 3.29, dos de los efectos de la guerra de Vietnam se presentan en una **explicación consecuencial,** incluyendo una causa y sus múltiples consecuencias, etiquetadas como cons. 1, cons. 2, etc.

Ejemplo 3.29. Explicación consecuencial

Fenómeno: causa	La guerra de Vietnam, que es el tema central de este capítulo, también tuvo un impacto fundamental en la historia del siglo XX en Estados Unidos y fue uno de los hechos decisivos en la Guerra Fría.
Explicación	
cons. 1	El profesor David Kennedy, de la Universidad de Stanford, sostiene que el coste y el trauma de la guerra de Vietnam provocó una «crisis de confianza» en Estados Unidos. Hasta la guerra de Vietnam, los americanos por lo general confiaban en su capacidad para influir en los hechos gracias a su ingenio, su energía y sus inmensos recursos económicos. Vietnam resultó ser un problema que no podían controlar.
cons. 2a	El conflicto de Vietnam resultó en el aumento de la división social y la desconfianza hacia el gobierno en Estados Unidos. Acabó con la carrera política del presidente Lyndon Johnson y sus sueños de una gran reforma social.
cons. 2b	También produjo, en el caso de la presidencia de Richard Nixon, una mentalidad de asedio que contribuyó directamente a que ocurriera el infame escándalo del Watergate (1973-1974) y la dimisión deshonrosa de Nixon.
cons. 2c	Debido a la guerra de Vietnam, como parte de un conflicto más amplio en Indochina, una generación de americanos se identificó con movimientos en contra del reclutamiento y de la guerra.
cons. 2d	Muchos de los efectos sociales y políticos más evidentes en Estados Unidos también estaban presentes en Australia (Dennett y Dixon, 2003: 426).

Las relaciones de causa y efecto en los ejemplos 3.28 y 3.29 están dibujados en la figura 3.8.

Mientras que los factores del 3.28 se presentan en forma de puntos, las consecuencias del ejemplo 3.29 se presentan como uno de los momentos clave de la Guerra Fría, y después cada una se presenta en una oración temática seguida de una elaboración. El ritmo con el que fluye la información se indica en el ejemplo 3.29′ con sangrados.

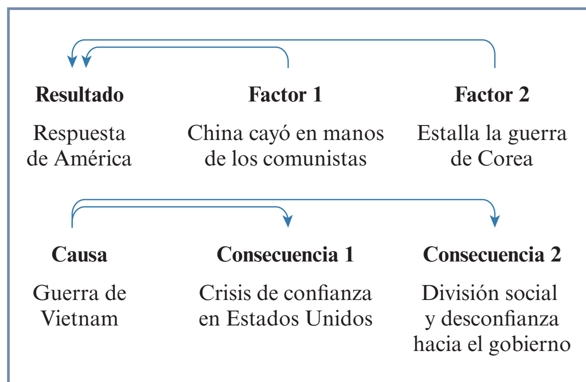


Figura 3.8.—Explicaciones factoriales y consecuenciales.

Ejemplo 3.29′. El ritmo con el que fluye la información en una explicación consecuencial

La Guerra de Vietnam, que es el tema principal de este capítulo, también tuvo un impacto fundamental en la historia de Estados Unidos en el siglo XX y fue uno de los hechos que marcó la Guerra Fría.

El profesor David Kennedy, de la Universidad de Stanford, sostiene que el coste y el trauma de la Guerra de Vietnam provocó una «crisis de confianza» en Estados Unidos.

Hasta la guerra de Vietnam, los americanos por lo general confiaban en su capacidad para influir en los hechos gracias a su ingenio, su energía y sus inmensos recursos económicos. Vietnam resultó ser un problema que no podían controlar.

El conflicto de Vietnam resultó en el aumento de la división social y la desconfianza hacia el gobierno en Estados Unidos.

Acabó con la carrera política del presidente Lyndon Johnson y sus sueños de una gran reforma social. También produjo, en el caso de la presidencia de Richard Nixon, una mentalidad de asedio que contribuyó directamente a que ocurriera el infame escándalo del Watergate (1973-1974) y la dimisión deshonrosa de Nixon. Debido a la guerra de Vietnam, como parte de un conflicto más amplio en Indochina, una generación de estadounidenses se identificó con movimientos en contra del reclutamiento y de la guerra. Muchos de los efectos sociales y políticos más evidentes en Estados Unidos también estaban presentes en Australia.

Como tratan de complejas relaciones de causa y efecto, las explicaciones factoriales y consecuenciales se tienen que organizar retóricamente en lugar de cronológicamente. Esto las diferencia de los géneros de relato. La naturaleza del conocimiento, en otras palabras, presenta distintas exigencias a la hora de organizar (y leer) el texto. Trataremos la cuestión de cómo se maneja la causalidad en las explicaciones desde el punto de vista de la gramática en el epígrafe 3.6.

La Historia, igual que las Ciencias, ha desarrollado una serie de géneros para consolidar diferentes tipos de conocimiento: relatos para secuencias detalladas de hechos, relatos históricos para las etapas del tiempo, relatos históricos explicativos para traer a primer plano conexiones causales entre acontecimientos y etapas, y explicaciones factoriales y consecuenciales para fenómenos con causas y efectos múltiples. Los géneros de la Historia tratan de valores sobre los que es mucho más difícil mantener el consenso, comparado con los géneros de las Ciencias, cuya preocupación fundamental es el consenso sobre el mejor entendimiento disponible del mundo físico y biológico. Veamos ahora la perspectiva axiológica del pasado que tiene la Historia.

5. EXPRESAR OPINIONES: CONOCIMIENTO Y VALORES

Hasta ahora, en este capítulo nos hemos referido a la naturaleza del conocimiento formal y a las actividades que los estudiantes encuentran en la enseñanza secundaria. Al hacerlo, de momento nos hemos centrado en los hechos o eventos, dejando a un lado los valores que los estudiantes también deben aprender. Veremos brevemente estos entendimientos axiológicos aquí, empezan-

do con la Historia, donde la necesidad de tomar posiciones sobre las personas y sus actividades está relativamente clara (Coffin, 1997, 2000, 2003, 2006).

5.1. Evaluar la Historia

Actualmente, en la enseñanza de la Historia en secundaria, se hace mucho hincapié en la interpretación de fuentes primarias. Estas fuentes a menudo incluyen juicios que los estudiantes tendrán que leer y juzgar. La carta de Ridenhour, por ejemplo, de donde extrajimos el relato mostrado en el ejemplo 3.25, documenta fielmente lo que pasó en My Lai, basándose en su entrevista con soldados que habían estado allí y lo vivieron en primera persona. Pero también afirma la veracidad de su narración e incluye el juicio de Ridenhour sobre los acontecimientos, que él caracteriza explícitamente como oscuros, sangrientos, bárbaros y negros, como parte de una apelación a miembros del gobierno y del congreso a los que escribió buscando justicia (solo uno de ellos, Morris Udall, tomó medidas basadas en la información). En el ejemplo 3.25′ se reproducen otras secciones de la carta de Ridenhour y se señalan los principales juicios en negrita.

Ejemplo 3.25′. Evaluar los sucesos

> Fue a finales de abril de 1968 cuando oí hablar de «Pinkville» por primera vez y de lo que supuestamente pasó allí. Recibí ese primer informe con cierto escepticismo, pero en los siguientes meses oí historias similares de personas tan diferentes que fue imposible no creer que algo bastante **oscuro y sangriento** había ocurrido en marzo de 1968 en un pueblo llamado «Pinkville» en la República de Vietnam. [...]
>
> Después de oír este relato, no podía terminar de aceptarlo. No podía creer que muchos jóvenes estadounidenses no solo habían participado en semejante acto de **barbarie,** sino que lo habían hecho a las órdenes de sus superiores. [...]
>
> Este relato del sargento La Croix confirmó los rumores que Gruver, Terry y Doherty me habían contado antes sobre el teniente Kally. También me convenció de que había **mucho de verdad** en las historias que todos estos hombres habían contado. Si necesitaba más datos para convencerme, estaba a punto de recibirlos. [...]
>
> No tengo la certeza de lo que pasó exactamente en el pueblo de «Pinkville» en marzo de 1968, pero estoy convencido de que era algo **muy negro,** sin duda. Me mantengo en mi firme convicción de que si se cree, y yo creo, en los principios de **justicia e igualdad** de todos los hombres, sin importar su **origen,** ante la ley, que forman la espina dorsal sobre la que se asienta este país, entonces debemos exigir una investigación pública y profunda sobre este asunto con todas nuestras fuerzas combinadas. Creo que fue Winston Churchill quien dijo una vez: **«Un país sin conciencia es un país sin alma, y un país sin alma es un país que no puede sobrevivir».** Siento que debo tomar algún tipo de acción **positiva** en este asunto. Espero que pongan en marcha una investigación inmediatamente y que me mantengan informado de sus progresos. Si no es posible, entonces no sé qué otras acciones llevar a cabo.

Los relatos históricos, que son la parte central de la crónica en las fuentes secundarias, también incluyen la evaluación, aunque esta suele aparecer al principio o al final de las fases de actividad (Coffin, 1997, 2003). Por ejemplo, el relato histórico mostrado en el ejemplo 3.26 se presenta como un registro objetivo de lo que pasó hasta que llega el momento clave en la participación de Estados Unidos en Vietnam. La crónica continúa de esta manera.

Ejemplo 3.26. Continuación

> Al no celebrarse elecciones en Vietnam en 1956, comenzó de nuevo la actividad de la guerrilla comunista. Entre 1957 y 1959 los comunistas atacaron con más fuerza el gobierno del sur de Vietnam dirigido por Ngo Dinh Diem, y apoyado por Estados Unidos. En 1960 los comunistas del sur de Vietnam instauraron un frente de liberación nacional, y 20.000 guerrillas, conocidas como el Vietcong, lan-

> zaron un asalto contra el gobierno de Diem. En 1961 Estados Unidos envió 1.300 consejeros militares a Vietnam del Sur para ayudar al régimen de Diem contra el Vietcong. Sin embargo, el **corrupto** régimen vietnamita del sur fue **incapaz de oponer una resistencia efectiva** contra los comunistas, ni siquiera cuando sustituyeron a Diem (uno de sus propios generales le pegó un tiro) en noviembre de 1963 (Condon, 1987: 492-493).

Esta fase juzga explícitamente el régimen de Diem como «corrupto» y evalúa su resistencia contra los comunistas como «poco efectiva». Las explicaciones incluyen de forma regular una evaluación explícita de este tipo, como en los ejemplos 3.28 y 3.29. Algunos de los comentarios explícitamente evaluativos de estos textos se marcan aquí en negrita.

> Dos hechos influyeron de forma **dramática** en la respuesta de Estados Unidos ante el desarrollo de los acontecimientos en Vietnam:
>
> En 1949, China cayó en manos de los comunistas. Esto **intensificó el temor** a una expansión comunista a gran escala.
>
> En 1950, el presidente Truman vio el estallido de la Guerra de Corea como un desafío **deliberado** a la paz mundial y su política de contención.
>
> La Guerra de Vietnam, que es el tema principal de este capítulo, también tuvo un impacto **fundamental** en la historia de Estados Unidos en el siglo xx y fue uno de lo hechos que **marcó** la Guerra Fría.
>
> El profesor David Kennedy, de la Universidad de Stanford, sostiene que el coste y el trauma de la Guerra de Vietnam provocaron una **«crisis de confianza»** en Estados Unidos.

A pesar de la naturaleza relativamente dogmática de tales evaluaciones, en los relatos y explicaciones históricas se presentan como indiscutibles. Se pone a los estudiantes en situación de aceptar los juicios del historiador en cuestión. Al mismo tiempo, a los estudiantes a veces se les previene de que tengan mucho cuidado de hacer sus propios juicios de valor, como se ve en la exhortación de un libro de texto de Historia para secundaria (ejemplo 3.30).

Ejemplo 3.30. Argumentación exhortativa

> Deberíamos tener mucho cuidado al emitir juicios sobre un hecho o una persona en Historia. Primero, los acontecimientos que se estudian probablemente ocurrieron en un sitio y un tiempo muy diferente del nuestro. Lo que nos parece un comportamiento totalmente irracional en nuestra época y lugar puede no considerarse así en otro momento y otro lugar. Segundo, deberíamos asegurarnos de que tenemos acceso a toda la información posible sobre los hechos y las personas involucradas antes de emitir un juicio. Por último, es necesario que establezcamos un criterio para poder emitir ese juicio (Hoepper et al., 1996: 121).

En este texto vemos la estructura canónica de una **argumentación** exhortativa, que empieza con la exhortación de que hay que «tener mucho cuidado», seguido de tres argumentos de apoyo que se señalan con *primero, segundo* y *por último*. Sin embargo, hay que destacar que el autor no proscribe cualquier juicio, sino que *prescribe* las condiciones para hacer juicios.

Al contrario que los relatos, los relatos explicativos y las explicaciones históricas, las argumentaciones presentan opiniones contrastadas, y aportan argumentos de apoyo. El ejemplo 3.30, efectivamente, advierte a los estudiantes para que traten sus propias opiniones como cuestionables. El hecho de que leen continuamente a historiadores que hacen juicios que no se discuten es, sin duda, lo que hace que esta advertencia sea discutible y que necesite argumentos que la apoyen. El ejemplo 3.31, que representa una fuente primaria procedente de un discurso del presidente de Estados Unidos Lyndon Johnson, trata de la cuestión enormemente debatida de la participación de Estados Unidos en la Guerra de Vietnam. También es una argumentación exhortatoria, diseñada para conseguir apoyo para la guerra. Las etapas de la argumentación, la tesis y los argumentos se señalan aquí con cada argumento de apoyo como una fase.

Ejemplo 3.31. La argumentación como discurso presidencial

Tesis: Sobre esta guerra, y sobre toda Asia, está la sombra profunda de la China comunista. A los gobernantes de Hanoi les anima Pekín. Este es un régimen que ha acabado con la libertad en el Tíbet, ha atacado la India y ha sido condenado por Naciones Unidas por agresión en Corea. Es una nación que ayuda a las fuerzas de la violencia en casi todos los continentes. El enfrentamiento en Vietnam es parte de un plan de agresión mayor. ¿Por qué son estas realidades asunto nuestro? ¿Por qué estamos en Vietnam del Sur?

Argumentos

argumento 1: Estamos allí porque tenemos un compromiso que cumplir. Desde 1954 todos los presidentes estadounidenses han ofrecido apoyo al pueblo de Vietnam del Sur. Hemos ayudado a construir y hemos ayudado a defender. Por tanto, a lo largo de muchos años hemos hecho una promesa nacional de ayudar a Vietnam del Sur a defender su independencia. Y yo tengo la intención de mantener el compromiso. No hacer honor a esa promesa, abandonar a esta pequeña y valiente nación a manos de su enemigo y del terror que vendrá a continuación, sería un error imperdonable.

argumento 2: También estamos allí para fortalecer el orden mundial. Por todo el globo, desde Berlín hasta Tailandia, hay pueblos cuyo bienestar recae, en parte, en el convencimiento de que pueden contar con nosotros si son atacados. Abandonar Vietnam a su suerte haría tambalearse la confianza de todos estos pueblos en el valor del compromiso de Estados Unidos, el valor de palabra dada por Estados Unidos. El resultado sería un creciente desorden e inestabilidad, e incluso una guerra mayor.

argumento 3: También estamos allí porque hay mucho en juego. Que nadie piense por un momento que la retirada de Vietnam supondría el final del conflicto. Estallaría de nuevo la batalla en un país y luego en otro. La lección central de nuestro tiempo es que nunca se satisface el apetito por agredir. Retirarse de un campo de batalla solo significa prepararse para el siguiente. Debemos permanecer en el Sudeste Asiático, como hicimos en Europa, como dice la Biblia: «Hasta aquí llegarás, pero no más allá» (http://www.pbs.org/wgbh/amex/vietnam/psources/ps_policy.html).

5.2. Justificar las evaluaciones

Como la perspectiva de los estudiantes de Historia es retrospectiva (no prospectiva como la de Johnson en el ejemplo 3.31), se espera que argumenten sobre lo que pasó, no sobre lo que debería pasar; sobre evaluaciones discutibles de hechos pasados. En el ejemplo 3.32, un estudiante del 12.º año presenta argumentos a favor de la proposición de que la derrota de Estados Unidos en Vietnam del Sur era inevitable. Hemos incluido la tesis de la exposición y la reiteración, y hemos resaltado la oración temática de varios de sus argumentos clave (en párrafos sangrados). Las evaluaciones explícitas se destacan en negrita.

Ejemplo 3.32. Argumentación escrita por un estudiante

Era **inevitable** que EE.UU. y la República de Vietnam fueran derrotadas en la Segunda Guerra de Indochina en 1965-1973, por las estrategias **efectivas** que empleó el Norte, con la guerra de guerrillas y el camino de Ho Chin Minh. El Sur perdió porque sus tácticas de guerra convencional en tierra y aire y sus

Campañas de Pacificación eran **totalmente inapropiadas** para la guerra de Vietnam. [...]

Las tácticas de EE.UU. eran **erróneas** [...]

El objetivo del EVN y del VC[14] era derrotar a EE.UU. y sus aliados y unificar el Norte y el Sur en una sola nación. Esto se convirtió en una causa **obsesionante.** [...]

Estados Unidos y Vietnam del Sur luchaban en **franca desventaja.** [...]

Pero la razón principal, y la parte **más efectiva** de la estrategia del VC, era que tenían una **causa.** [...]

Las políticas de EE. UU. y la República de Vietnam también fueron un **fracaso** y una **parte fundamental** de lo **inevitable de su derrota.** [...]

Era **inevitable** que EE.UU. y la República de Vietnam fueran derrotadas en la Segunda Guerra de Indochina. Lo que contribuyó a esta derrota fue **no solo la fuerza** de la estrategia de guerra de guerrillas llevada a cabo por el Norte y el **éxito vital** del Camino de Ho Chi Minh para abastecer a las tropas. La estrategia de EE.UU. y el Sur era **inútil en todos los sentidos** para este tipo de guerra. Su utilización de técnicas convencionales y programas de Pacificación al final llevó a la gente a creer que, de hecho, eran el enemigo. El hecho de que el Norte tuviera **una causa emocional atractiva** para todo el pueblo y la estrategia **completamente inapropiada** del Sur y de EE.UU., hacía **inevitable desde el inicio** que el Sur fuera derrotado.

Como vemos, se presentan varios argumentos para apoyar que la derrota era inevitable, y para cada una de las evaluaciones de estos argumentos se ofrecen razones. Por ejemplo, en el primer argumento de apoyo el estudiante no solo afirma que las tácticas de Estados Unidos eran *erróneas*. Esta evaluación se refuerza con dos fases que presentan información detallada sobre las operaciones de Estados Unidos, primero en tierra y después en el aire. Las dos fases se desarrollan como narraciones relativamente objetivas de lo que ocurrió, y se evitan evaluaciones discutibles.

Ejemplo 3.32′. Argumento de apoyo

Las tácticas de EE.UU. eran erróneas. Al hacer una guerra convencional contra una guerra de guerrillas, EE.UU. debería haber aprendido de la anterior Guerra de Indochina entre los franceses y los vietnamitas.

«La historia se repite. Ocurre en ciclos. Hay lecciones y reflexiones por todas partes, pero no parece que nadie aprenda» (Arnold J. Toynbee «Contested Spaces»).

Los ejércitos de Estados Unidos y la República de Vietnam estaban bien equipados para enfrentarse a una invasión convencional, con tanques utilizados únicamente para golpes de Estado en modo defensivo, pues el transporte blindado de personal solo podía emplearse en un clima seco, y la artillería pesada como defensa. Estados Unidos acometió la guerra utilizando el método de «buscar y destruir»; esto quería decir que localizaban una unidad del VC, atacaban y volvían a la base. Esto iba en su contra, porque el VC oía la flotilla de aviones desde kilómetros de distancia y tenían tiempo para huir, ocultarse o preparar una emboscada. Los soldados atravesaban los campos de arroz y la densa jungla con dificultad, debilitados por el calor y la lluvia, atacados por los insectos y piojos, la miseria/aburrimiento, la amenaza del VC, a la espera de que pisaran las trampas o estallaran. Estados Unidos salía victorioso en batallas establecidas como Khe Sanh en 1967-1968. La batalla fue un ataque en toda regla por parte del EVN, con un total de 10.000 EVN muertos y 500 soldados de EE.UU. muertos. Sin embargo, estas batallas no desalentaban al Norte y provocaban que EE.UU. estuviera furioso con la cantidad de muertes.

Como una forma de guerra convencional, EE.UU. utilizó helicópteros, aviones y bombarderos para sembrar la muerte en Vietnam del Norte, empezando en mayo de 1965 y continuando durante tres años. Ochocientas toneladas de bombas, cohetes y misiles sobre los establecimientos del Norte, los puentes, las carreteras, las vías de tren, almacenes de combustible. Se dejaron caer un total de 7.000.000 de toneladas. En los ata-

[14] EVN se refiere al Ejército de Vietnam del Norte (aunque se refiere sobre todo al ejército de tierra). VC se refiere al Viet Cong (N. de la t.).

ques aéreos de la Operación Rolling Thunder y por todo el Sur se utilizó napalm, gel de petróleo que se pega a la piel y la quema hasta el hueso, contra cualquier sospechoso de ser enemigo y contra las líneas de abastecimiento. Los estadounidenses controlaban el espacio aéreo, pero el Norte también poseía defensas aéreas muy efectivas. Los misiles tierra aire y los aviones MiG[15] causaron un daño considerable a los aviones de EE.UU. En muchas ocasiones, se atrapaba a grandes compontentes de efectivos del EVN antes de que entraran en acción.

Este apoyo objetivo también incluye una cita de una autoridad, un historiador conocido esta vez, no la oración de la Biblia de Johnson. El reto de ser crítico, pero objetivo, se resuelve si se redacta un texto que respalda las evaluaciones discutibles con «hechos» históricos. De esta manera se sigue las advertencias sobre la argumentación que aparecen en el ejemplo 3.30 acerca de que hay que aportar suficiente información sobre el contexto y explicar los criterios en los que se basan los juicios.

5.3. Cuestionar la Historia y las Ciencias

Nuestra mayor preocupación en este epígrafe ha sido demostrar que materias como la Historia no solo consisten en el conocimiento formal de hechos y actividades. También incluye las evaluaciones propias de cada especialidad que los estudiantes aprenden a hacer de ese conocimiento. Es decir, los estudiantes también tienen que aprender a argumentar a favor de sus juicios de valor y sus apreciaciones sobre la significación de los hechos. En general, las evaluaciones que aprenden los alumnos reflejan las del currículo, las de los libros de texto y las de sus profesores, que conocen las actitudes que se premian en los exámenes externos[16]. En la Historia Contemporánea que se enseña en los centros de secundaria de Australia la postura sería de centro izquierda, que el gobierno neoconservador intentó estigmatizar llamándola la historia de la «cinta negra en el brazo», por su tendencia a ponerse del lado de la gente que sufrió bajo el colonialismo. En otras partes del mundo se difunden otras tendencias, que son supervisadas de modo parecido por la Iglesia y el Estado.

En las Ciencias, las opiniones pueden tener importancia, sobre todo cuando se trata de una perspectiva ecológica (Veel, 1998; Martin, 2002a). Pero, en general, en Ciencias lo que importa son los datos. Surgen hipótesis contrarias, como vimos en relación con la formación de los relámpagos en el ejemplo 3.24. Pero en las Ciencias de secundaria no se espera que los estudiantes argumenten a favor o en contra de una de las hipótesis propuestas; al fin y al cabo no están en un contexto de investigación donde puedan contribuir a encontrar una respuesta. Esto es porque las Ciencias resuelven las diferencias a través de la experimentación con la que se consiguen pruebas relevantes, no a través de argumentos; y a los estudiantes se les presenta esta perspectiva razonada del conocimiento en continuo desarrollo del mundo físico y biológico. Actualmente esto es una cuestión de gran preocupación para la formación de profesores de Ciencias en centros educativos de Australia y otros lugares, donde una ideología crítica/constructivista se ha hecho hegemónica. El desconocimiento de los procesos sociales en los que los científicos en activo negocian el conocimiento ha difundido una visión de la Ciencia como una perspectiva unilateral del mundo, que los estudiantes tienen que aprender a rebatir. Alumnos que se han graduado reciente-

[15] Las siglas proceden de los apellidos de los dos fundadores de la compañía de diseño de aviones: el armenio Artiom Ivánovich Mikoyán y el ruso Mijaíl Iósifovich Gurévich (N. de la t.).

[16] Martin et al. (2010) tratan esta cuestión en relación con el papel que tienen los «ismos» en el discurso histórico y la noción de cosmología axiológica de Maton; la descripción de Diem en el ejemplo 3.14 hacía referencia a varios de estos: comunismo, nacionalismo, conservadurismo, autocracia, colonialismo, catolicismo o budismo.

mente nos informan de que no se les ha enseñado técnicas para construir el conocimiento de la disciplina, sino para criticar conocimientos científicos desde una postura constructivista.

6. CONSTRUIR CONOCIMIENTO: LA METÁFORA GRAMATICAL

Hasta ahora hemos hecho en este capítulo un esquema de las clases de significado que conforman el conocimiento en Ciencias y en Historia. Los significados más importantes que hemos tratado eran **entidades,** en §3.3, **secuencias de actividad,** en §3.4 y **opiniones,** en §3.5. Dentro de las secuencias de actividad vimos los nexos temporales y causales entre los hechos, e hicimos una distinción entre secuenciar eventos en el tiempo (por ejemplo *y entonces*) y localizarlos en marcos temporales (por ejemplo *a principios de octubre de 1967*).

6.1. Significados y expresiones

Ahora necesitamos ver un poco más de cerca cómo se construyen estos significados a nivel gramatical, cláusula por cláusula. Volveremos a estos temas de la gramática con más detalle en el capítulo 5 (§5.2). Lo veremos aquí porque queremos explorar en más profundidad cómo se construye el conocimiento en el modo escrito en la escuela. Empezaremos con ejemplos del relato de Ridenhour sobre la masacre de My Lai, del que hemos hecho una introducción en el ejemplo 3.25. En otra parte de esta carta Ridenhour reproduce el comienzo del relato del compañero y soldado Butch Gruver sobre la masacre:

> Las otras dos compañías que formaban la fuerza especial acordonaron el pueblo para que la compañía «Charlie» pudiera moverse libremente para destruir las estructuras y matar a los habitantes.

En esta oración, Gruver presenta seis «entidades» (personas o cosas) que pertenecen a dos grupos: la fuerza especial estadounidense y su objetivo vietnamita.

> la fuerza especial, las otras dos compañías, la compañía «Charlie»;
>
> el pueblo, las estructuras, los habitantes.

A medida que se desarrolla el ataque, estas entidades participan en cuatro acontecimientos: dos compañías acordonan el pueblo para evitar que escapen los habitantes mientras la compañía «Charlie» inicia el ataque.

> Las otras dos compañías [...][17] acordonaron el pueblo.
>
> La Compañía «Charlie» pudiera moverse libremente.
>
> (La Compañía «Charlie») para destruir las estructuras.
>
> (La Compañía «Charlie») matar a los habitantes.

En términos de gramática, cada una de estas entidades se realiza como un **grupo nominal** (un grupo de palabras en torno a un sustantivo o nombre); *las otras dos compañías, la Compañía Charlie, el pueblo, las estructuras, los habitantes*. Cada evento se realiza por un **grupo verbal** (un grupo entorno a un verbo léxico): *acordonado, pudiera moverse, destruir, matar*. Los eventos están conectados entre ellos por relaciones de finalidad y adición, creando una secuencia de actividad. Cada conexión se realiza con una **conjunción** *—para que, que, y—,* relacionando los sucesos en la secuencia entre sí.

[17] La cláusula incrustada, *que formaban la fuerza especial,* se omite aquí, ya que su función no es avanzar la secuencia de actividad, sino clarificar la composición de las fuerzas especiales.

Conjunción	Grupo nominal	Grupo verbal	Grupo nominal
	= entidad	=evento	= entidad
	Las otras dos compañías	*acordonar*	*el pueblo*
para que	*Compañía «Charlie»*	*pudiera moverse libremente*	
que		*destruir*	*las estructuras*
y		*matar*	*los habitantes*

La primera reacción de Ridenhour ante la historia de Gruver era natural en un soldado y colega: no se lo terminaba de creer:

> Cuando «Butch» me contó esto, no terminaba de creer que lo que me decía fuera verdadero.

Aquí su opinión se realiza gramaticalmente como un adjetivo —*verdadero*—, describiendo su evaluación de lo que decía Gruver.

Los significados del relato coinciden con la expresión gramatical, como se indica a continuación en la tabla 3.1.

Hemos presentado estas relaciones congruentes entre significados y expresión en el modelo de estratos del lenguaje del que hablamos en el capítulo 1 (véase figura 3.9).

Es significativo que sea este tipo de relaciones en las se apoyaban Nigel, Hal y Stephen cuando estaban aprendiendo la lengua en casa. Aquí, al igual que para ellos, la gente y las cosas se realizan en grupos nominales, y las acciones y las relaciones que se realizan por grupos verbales; de igual modo, las relaciones entre hechos se señalan con nexos entre cláusulas, y las opiniones se realizan como adjetivos que caracterizan las entidades, los eventos y las actividades. La relación entre significado y expresión es, por tanto, una relación directa; nuestros jóvenes aprendices de la lengua, y los cuidadores que interactúan con ellos, dicen lo que sienten y sienten lo que dicen. En la lingüística funcional se dice que esta relación entre significado (técnicamente **semántica del discurso**) y expresión (técnicamente **léxico-gramática**) es **congruente.**

TABLA 3.1

Significados que coinciden con las expresiones (realizaciones congruentes)

Significado	Expresión	Ejemplos
Entidad (personas/cosas)	Grupo nominal	*Las otras dos compañías*
Evento	Grupo verbal	*acordonaron*
Figura (eventos + entidades)*	Cláusula	*Las otras dos compañías acordonaron el pueblo*
Secuencia de actividad	Cláusula compleja	*para que la Compañía «Charlie» pudiera moverse libremente para destruir las estructuras y matar a los habitantes.*
Opinión (actitud)	Adjetivo	*verdadero*

* Para simplificar la presentación vamos a dejar de lado las circunstancias en las figuras (por ejemplo, duración y localización en el tiempo y lugar, forma, acompañamiento, etc.).

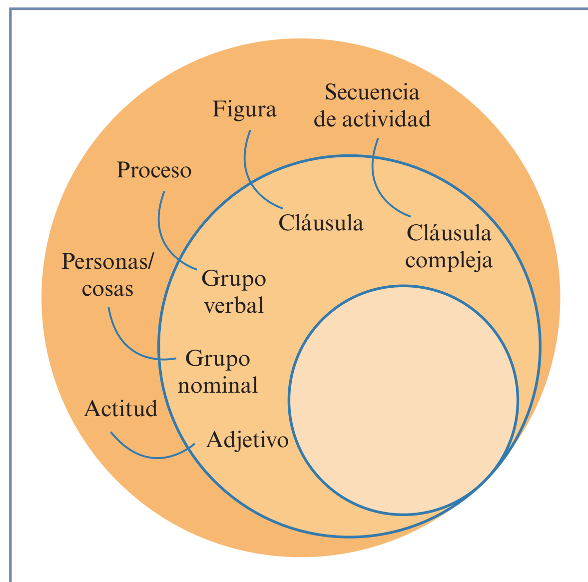


Figura 3.9.—Significados que coinciden con la expresión (realizaciones congruentes).

6.2. Significados que no coinciden con la expresión

Sin embargo, Ridenhour es un hablante maduro, que está elaborando la carta más importante de su vida. Sus significados no siempre coinciden con la expresión, por varias razones. Tomemos la expresión de actitud, por ejemplo. En un momento dado quiere cualificar la fuerza con la que empezaba a creer lo que estaba oyendo decir de My Lai. Así que en lugar de decir que era *verdadero*[18], escribe que estaba convencido de que había *mucho de verdad.* Al expresar su opinión con un sustantivo en un grupo nominal en lugar de con un adjetivo, abre la posibilidad de cuantificarlo, y ajustar así su nivel de convicción en este penúltimo estadio de su investigación.

> También me convenció de que había **mucho de verdad** en las historias que estos hombres habían contado.

Esto contrasta con su reacción inicial, en la que matizaba su propia aceptación de la historia que contó Butch, pero no cuestionó la verdad de la historia en sí.

> Cuando «Butch» me contó esto, no terminaba de creer que lo que me decía fuera verdad, pero me aseguró que lo era y pasó a describir lo que había pasado.

De hecho, una lectura más atenta de la carta de Ridenhour (junto con una charla que dio en la Universidad de Tulane en diciembre de 1994 en la que narró lo que ocurrió allí[19]) revela que cuando Ridenhour se separa de las relaciones congruentes significado/expresión mostradas en la tabla 3.1 habitualmente está expresando una actitud. Por ejemplo, a la secuencia de actividad que relata Gruver lo llama *un acto de barbarie,* utilizando un grupo nominal:

> (relato de Gruver)
>
> [...]
>
> Después de oír este relato, no podía terminar de aceptarlo. No podía creer que muchos jóvenes estadounidenses no solo habían participado en semejante acto de **barbarie,** sino que lo habían hecho a las órdenes de sus superiores.

Y también evalúa las secuencias de eventos usando sustantivos, *carnicería* y *asesinato*:

> (relato de Gruver)
>
> [...]
>
> Fue tan terrible, dijo Gruver, que uno de los hombres de su pelotón se pegó un tiro en el pie para que le evacuaran de la zona y así no tener que participar en la **carnicería.** No estoy hablando de algo ambi-

[18] No cabe duda de que es posible dar una gradación a adjetivos como verdadero: *completamente verdadero,* etc.; pero Ridenhour quiere tener cuidado e ir un poco más allá, y los grupos nominales le permiten una mayor amplitud para ajustar su expresión.

[19] http://www.law.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/mylai/Myl_hero.html#RON.

guo, estoy hablando de **asesinato**. Estoy hablando de alguien que se acerca, apunta un arma y, sin provocación, aprieta el gatillo.

Algunos hechos específicos que forman parte de la secuencia también están cargados de emoción; por ejemplo, *una* ***ráfaga*** *de tres disparos de un 16 (rifle M-16):*

Entonces el operador de radio del capitán le metió una **ráfaga** de un 16 (rifle M-16). Fue tan terrible, dijo Gruver, que uno de los hombres de su pelotón se pegó un tiro en el pie para que le evacuaran de la zona y así no tener que participar en la carnicería.

Cuando los eventos no se están valorando, es más probable que Ridenhour los exprese con verbos (por ejemplo, *trasladaron* e *intentaron hacer una emboscada* más abajo), aunque algunos sucesos se expresan como sustantivos (especialmente cuando se expresan así en la jerga militar, como *orden de traslado* y *para proteger a los soldados de infantería de una emboscada:*

A finales de abril de 1968 estaba esperando la orden de **traslado desde la XI Brigada HHC a la Compañía E, 51 Regimiento de Infantería,** cuando me encontré con el soldado «Butch» Gruver, a quien había conocido en Hawái. Gruver me dijo que le habían asignado a la Compañía C, 1.er Batallón del Grupo 20 del Cuerpo de Fuerzas Especiales, hasta el 1 de abril, cuando le trasladaron a la unidad a la que me dirigía yo.

Gruver me dijo que le habían asignado a la Compañía C, 1.er Batallón del Grupo 20 del Cuerpo de Fuerzas Especiales, hasta el 1 de abril, cuando salió en un vuelo alrededor de este pueblo y para proteger a los soldados de infantería de **una emboscada.** Se pusieron en fila, literalmente, hicieron una cola lo suficientemente larga para que todos los hombres de dos compañías de infantería se pusieran en una gran fila y empezaron a cruzar el pueblo. Nuestro trabajo era sobrevolar el pueblo y volar por la parte de atrás para ver si había alguien intentando organizar una emboscada o intentando escapar.

Los textos de Ridenhour son autobiográficos, así que la relación, generalmente congruente entre significado y expresión, es apropiada, especialmente si tenemos en cuenta que uno de sus relatos fue oral (su discurso en la Universidad de Tulane). Las expresiones complementarias, congruente e «incongruente», que estamos explorando aquí se pueden ver en la tabla 3.2.

Estas relaciones **incongruentes** entre significados y expresiones se pueden ver en el modelo de los estratos de la lengua en la figura 3.10.

Una vez que nos alejamos de relatos orales más personales como el de Ridenhour y vemos relatos históricos como el mostrado en el ejemplo 3.26, la expresión incongruente se convierte en algo mucho más común, aunque no suele tener una carga valorativa. Esto es porque la incongruencia permite generalizar acerca de una serie de eventos y empaquetarlos en fases de tiempo (en negrita en el ejemplo 3.26′ mostrado a continuación).

TABLA 3.2

Significados que coinciden y que no coinciden con la expresión

Significado	Expresión congruente	Expresión «incongruente»
Actitud Figura	[adjetivo] *verdadero* [cláusula] *le trasladaron a la unidad*	[sustantivo] *verdad* [grupo nominal] *un traslado desde la XI Brigada HHC, a* [...]
Secuencia de actividad	[cláusula compleja] *alguien que se acerca, apunta un arma y, sin provocación, aprieta el gatillo*	[sustantivo] *asesinato*

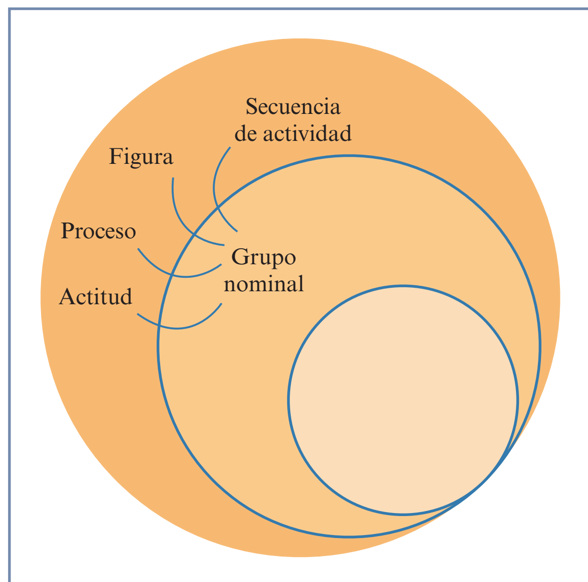


Figura 3.10.—Significado que no coincide con la expresión (realizaciones incongruentes).

Ejemplo 3.26′. Argumento de apoyo

El 7 de mayo de 1954 el Viet-Minh arrolló Dien Nien Phu utilizando **ataques con oleadas humanas.** Con **la derrota de Dien Bien Phu,** el poder francés en Vietnam se vino abajo.

En agosto de 1945 la colonia francesa de Indochina (Vietnam, Laos y Camboya —ahora llamada Kampuchea—) fue tomada por tropas británicas y tropas nacionalistas chinas después de **la rendición de los japoneses,** que la habían ocupado en 1941. En octubre de 1945 los franceses regresaron decididos a restablecer **su poder,** especialmente en Vietnam. Las fuerzas francesas volvieron a ocupar sin dificultad el sur de Vietnam, pero en el norte se tuvieron que enfrentar a un nuevo régimen comunista que había instaurado en su **ausencia** el líder comunista Ho Chi Minh. Durante la guerra Ho había dirigido la **resistencia** contra la ocupación japonesa de Vietnam, y después de la guerra dirigió una organización comunista que representaba las **aspiraciones nacionalistas de los vietnamitas.** La organización de Ho se llamaba el Viet-Minh. Los franceses estaban decididos a retomar el norte del país y en 1946 empezaron las operaciones militares contra el Viet-Minh, lo que resultó en la primera guerra de Indochina.

Todas las expresiones nominales, como ***ataques*** *con oleadas humanas*, *la* ***derrota*** *de Dien Bien Phu*, *la* ***rendición*** *de japoneses, su* ***ausencia***, *la* ***resistencia*** *contra la* ***ocupación*** *japonesa* y ***aspiraciones*** *nacionalistas de los vietnamitas,* funcionan así en este ejemplo. Había una cantidad enorme de actividad militar, encapsulada de forma concisa en el texto.

6.3. La expresión de causa dentro de la cláusula

Una encapsulación de los eventos también es fundamental en los relatos históricos explicativos y en las explicaciones. En estos géneros se espera que no solo se empaqueten los eventos en fases de tiempo, sino también que se organicen adecuadamente en causas y efectos. Formular causas y efectos puede requerir más de una expresión incongruente y puede resultar en expresiones nominales relativamente complicadas (si las comparamos con los grupos nominales más simples que encontramos en el lenguaje oral cotidiano). Podemos ver ejemplos en negrita en el ejemplo 3.28′. Los acontecimientos nominalizados están subrayados.

Ejemplo 3.28′. Relato histórico explicativo

Dos acontecimientos influyeron de forma dramática en la **respuesta de Estados Unidos ante el <u>desarrollo de los acontecimientos</u> en Vietnam:**

- En 1949 China cayó en poder de los comunistas. Esto intensificó **los <u>temores</u> de una expansión comunista a gran escala,** y llevó a los miembros del Partido Republicano a **<u>criticar</u> al presidente demócrata Truman** y echarle la culpa de «perder China».

- En 1950, el presidente Truman vio **el <u>estallido</u> de la guerra de Corea** como un **<u>desafío</u> deliberado a la paz mundial y a su política de <u>contención</u>. La política de <u>contención</u>,** llamada la Doctrina Tru-

man, se había puesto en marcha en marzo de 1947 con **la intención de detener la expansión global del comunismo a base de apoyar a regímenes anticomunistas.** Al mismo tiempo que Truman enviaba fuerzas estadounidenses a Corea, puso en marcha un **paquete de ayuda militar** para los franceses en Indochina. La ayuda estadounidense la administraba la Military Assistance and Advisory Group Indochina, MAAGI. La ayuda, que consistió en armas y equipamiento para los franceses y las fuerzas de Vietnam del Sur, costó entre 2.600 y 3.000 millones de dólares (Dennett y Dixon, 2003: 435).

En un registro más oral encontraríamos expresiones como ***temían** que los comunistas se **expandieran** por el mundo, **estalló** la guerra de Corea, Estados Unidos intentó **frenar** el comunismo.* Y lo que es más relevante, ahora que las causas y consecuencias se expresan como grupos nominales en el interior de las cláusulas, las relaciones causales que los unen también tienen que especificarse dentro de las cláusulas. En nuestra exposición sobre las explicaciones científicas (ejemplo 3.23) y los relatos históricos explicativos (ejemplo 3.27) hemos señalado las variadas formas en que se expresa la causa (utilizando conjunciones, verbos, preposiciones, sustantivos, adverbios y adjetivos). Cuando la relación causal se expresa dentro de la cláusula, las expresiones incongruentes suelen implicar grupos nominales, frases preposicionales y, sobre todo, grupos verbales. El ejemplo 3.29, que es una explicación consecuencial, tiene ejemplos de cada uno de estas clases, como señalamos en negrita a continuación.

Ejemplo 3.29′. Explicación consecuencial

La guerra de Vietnam, que es el tema central de este capítulo, también tuvo un **impacto fundamental** en la historia del siglo XX en Estados Unidos y fue uno de los hechos decisivos en la Guerra Fría.

El profesor David Kennedy, de la Universidad de Stanford, sostiene que el coste y el trauma de la guerra de Vietnam **provocaron** una «crisis de confianza» en Estados Unidos. Hasta la guerra de Vietnam, los americanos en general confiaban en su capacidad para influir en los hechos **gracias a** su ingenio, su energía y sus inmensos recursos económicos. Vietnam resultó ser un problema que no podían controlar.

El conflicto de Vietnam **resultó en el aumento** de la división social y la desconfianza hacia el gobierno en Estados Unidos. Acabó con la carrera política del presidente Lyndon Johnson y sus sueños de una gran reforma social.

También **produjo,** en el caso de la presidencia de Richard Nixon, una mentalidad de asedio que **contribuyó** directamente a que ocurriera el infame escándalo del Watergate (1973-1974) y la dimisión deshonrosa de Nixon.

Debido a la guerra de Vietnam, como parte de un conflicto más amplio en Indochina, una generación de americanos se identificó con movimientos en contra del reclutamiento y de la guerra.

Muchos de los efectos sociales y políticos más evidentes en Estados Unidos también estaban presentes en Australia.

El patrón de figuras que se forma por grupos nominales, con su relación causal formada por grupos verbales, se puede ver en la figura 3.11.

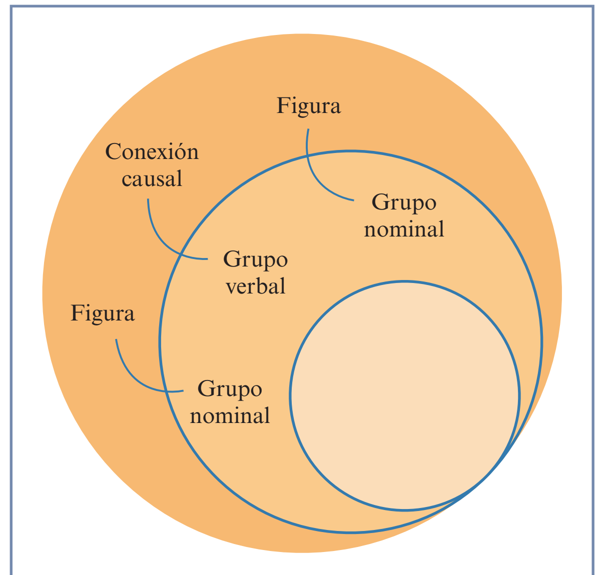


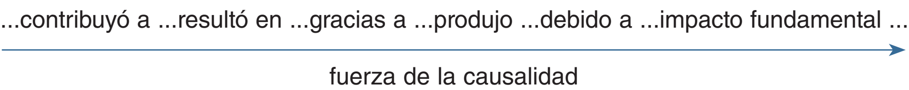
Figura 3.11.—Causa expresada en un grupo verbal.

TABLA 3.3

Causa en la cláusula en una explicación consecuencial (ejemplo 3.29′)

Causa	Conexión causal	Efecto
El coste y el trauma de la guerra de Vietnam	**provocó** (verbal)	una «crisis de confianza» en Estados Unidos
El conflicto de Vietnam	**resultó en** (verbal)	la división social y la desconfianza hacia el gobierno en Estados Unidos
(El conflicto de Vietnam)	**produjo** (verbal)	una mentalidad de asedio
que (una mentalidad de asedio)	**contribuyó** (verbal)	al infame escándalo del Watergate (1973-1974) y la dimisión deshonrosa de Nixon
la guerra de Vietnam	**debido a** (preposicional)	una generación de americanos se identificó con movimientos en contra del reclutamiento y de la guerra
su ingenio, su energía y sus inmensos recursos económicos.	**gracias a** (preposicional)	su capacidad para influir en los hechos
la guerra de Vietnam	**impacto fundamental** (nominal)	en la historia del siglo XX en Estados Unidos

Al hacer conexiones causales dentro de la cláusula, los historiadores pueden especificar el efecto que tiene un acontecimiento sobre otro. En el ejemplo 3.29, por ejemplo, se establece un contraste entre los hechos que tuvieron un *impacto fundamental* en otros y los que simplemente *contribuyeron;* y los grupos verbales *produjo* y *resultó en* rellenan el terreno intermedio en lo que al impacto causal se refiere.



Otra ventaja de formar relaciones causa/efecto entre hechos históricos dentro la cláusula es que deja espacio entre las cláusulas para organizar textos que no se presentan por orden cronológico. Esto se representa con guiones en la explicación factorial del ejemplo 3.28.

Ejemplo 3.28′. Explicación factorial

Dos acontecimientos influyeron de forma dramática en la respuesta de Estados Unidos ante el **desarrollo de los acontecimientos** en Vietnam:

— En 1949, China cayó en poder de los comunistas...

— En 1950, el presidente Truman vio **el estallido** de la guerra de Corea como un **desafío** deliberado a la paz mundial y a su política de **contención**...

Los factores coadyuvantes podían destacarse, además, con conectores en un ensayo más desarrollado (por ejemplo, *en primer lugar, asimismo*). La exposición canónica del ejemplo 3.30 apoya explícitamente la estructura de su argumento con

conectores que marcan la secuencia de su presentación.

Ejemplo 3.30′. Exposición

> Deberíamos tener mucho cuidado al emitir juicios sobre un incidente o una persona en Historia. **Primero,** los hechos que se estudian probablemente tuvieron lugar en un sitio y en un tiempo muy diferentes del nuestro [...]
>
> **Segundo,** deberíamos asegurarnos de que tenemos acceso a toda la información posible sobre los hechos y las personas involucradas antes de emitir un juicio.
>
> **Por último,** es necesario que establezcamos un criterio para poder emitir ese juicio.

Es completamente seguro que *primero, segundo* y *por último* no están especificando la secuencia en la que las actividades sobre las que se va a trabajar deben ponerse en práctica, ya que son todas relevantes y lo son todo el tiempo. Su función es organizar los argumentos. Esta función de organizar textos se llama conexión interna.

6.4. Construir conocimiento técnico en Ciencias

La expresión de causa dentro de la cláusula también es un recurso importante utilizado en las explicaciones científicas para organizar información en estructuras de causa-efecto. Sin embargo, en Ciencias no se utiliza tanto como en Historia para matizar la causalidad, ya que el razonamiento científico se basa en sencillas relaciones de causa-efecto, no en interpretaciones que dependen del contexto, de cómo una cosa afecta a la otra. La explicación sobre los relámpagos que vimos en el ejemplo 3.24 razona de forma consistente dentro de la cláusula para esbozar una hipótesis sobre cómo se forma el rayo, y para hacerlo utiliza múltiples realizaciones nominales de eventos. Estas nominalizaciones están marcadas en negrita y las expresiones causales están subrayadas.

Ejemplo 3.24′. Explicación de los relámpagos

> Según la hipótesis de la **inducción electrostática,** las **cargas** son <u>forzadas a separarse</u> por **procesos todavía inciertos.** La **separación de las cargas** <u>parece requerir</u> **fuertes corrientes ascendentes** que llevan las gotas de agua hacia arriba y las enfrían a una temperatura entre –10 y –20 °C. Estas colisionan con cristales de hielo para formar una mezcla blanda de agua y hielo que se llama graupel. **Las colisiones** <u>hacen que</u> una **ligera carga positiva** se transfiera a los cristales de hielo, y una **ligera carga negativa** se transfiera al graupel. Las corrientes ascendentes <u>empujan</u> los cristales de hielo, menos pesados, hacia arriba, <u>haciendo que</u> la parte superior de la nube vaya acumulando cada vez **más carga positiva.** La gravedad <u>hace que</u> el graupel con carga negativa, más pesado, caiga hacia la zona intermedia y más baja de la nube, y <u>se acumule</u> una carga negativa cada vez mayor. **La separación y acumulación de la carga** continúa hasta que **el potencial eléctrico** es suficiente para *iniciar* una descarga de relámpagos, lo cual ocurre cuando **la distribución de cargas positivas y negativas** forma un campo eléctrico lo suficientemente fuerte.

La mayor parte de la expresión incongruente de este ejemplo 3.24 tiene que ver con términos técnicos como *inducción electrostática* y *carga positiva,* precisamente porque las definiciones habitualmente se basan en esta clase de palabras para poder expresar de manera breve los significados especializados que necesita la disciplina. Para explorar este fenómeno vamos a volver a la clasificación que hace Lesurf de los materiales conductores en el ejemplo 3.9 y la figura 3.3. Lesurf hace la siguiente subclasificación de semiconductores extrínsecos:

> Hay dos tipos básicos de materiales semiconductores:
>
> Intrínsecos: *cuando las propiedades semiconductoras del material ocurren de forma natural, es decir, son intrínsecas a la naturaleza del material.*
>
> Extrínsecos: *las propiedades semiconductoras del material las creamos nosotros, para hacer que el material se comporte como nosotros queremos.*

TABLA 3.4

Causa dentro de la cláusula en la explicación científica del ejemplo 3.24

Causa	Conexión causal	Efecto
procesos todavía inciertos	**son forzadas**	cargas
fuertes corrientes ascendentes que llevan las gotas de agua hacia arriba y las enfrían a una temperatura entre –10 y –20 °C.	**parece requerir**	la separación de las cargas
las colisiones	**hacen que**	una ligera carga positiva se transfiera a los cristales de hielo, y una ligera carga negativa se transfiera al graupel
la gravedad	**hace que**	el graupel con carga negativa, más pesado, caiga hacia la zona intermedia y más baja de la nube
[el graupel con carga negativa, más pesado, caiga hacia la zona intermedia y más baja de la nube]	**y se acumule**	una carga negativa cada vez mayor.
La separación y acumulación de la carga continúa hasta que el potencial eléctrico	**es suficiente para iniciar**	una descarga de relámpagos
la distribución de cargas positivas y negativas forma un campo eléctrico... fuerte.	**lo suficientemente**[20]	lo cual (una descarga de relámpagos) ocurre

Y después menciona las dos formas más habituales de crear las propiedades semiconductoras de semiconductores extrínsecos.

> Existen varios materiales semiconductores, pero el material semiconductor más común es el silicio y los dos métodos más comunes para modificar las propiedades electrónicas son:
>
> *Dopaje: la adición de átomos foráneos al material.*
>
> *Efecto de juntura: lo que ocurre cuando combinamos diferentes materiales.*

Nótese que aquí la definición de dopaje es el grupo nominal *incongruente* ***la adición*** *de átomos foráneos al material,* y que el término técnico para el segundo método es en sí mismo el grupo nominal incongruente ***efecto de juntura.*** Después Lesurf redefine dopaje con otro grupo nominal incongruente *(el proceso mediante el que...),* y a continuación «desentraña» el proceso de definición (y a la vez fija dos términos técnicos más, *masa* y *dopante*):

> El dopaje es **el proceso mediante el que** los ingenieros transforman un material aislante en uno semiconductor. El proceso básico consiste en insertar una pequeña «población» de un elemento foráneo en la red cristalina del aislante. Por ejemplo, podemos insertar átomos de boro en un terrón de silicio —pues de lo contrario sería muy puro—. Es costumbre hablar de la *masa* al referirnos al material principal y de *dopante* al hablar del pequeño número de átomos foráneos.

Se da una idea del resultado de este tipo de dopaje al definir el tipo «*n*» de semiconductores

[20] Cf. una redacción que hace la causalidad más transparente: cuando la distribución de cargas positivas y negativas forma un campo eléctrico lo suficientemente fuerte como para causar una descarga.

extrínsecos; la frase anafórica *de esta forma* recoge los significados que se están extrayendo como semiconductores tipo «*n*»:

> El **efecto** del dopaje es proporcionar a la masa del material una población de electrones libres que se han tomado «prestados» —o han sido donados— por el dopante. Los semiconductores que se crean de esta forma se llaman de tipo «*n*» porque los portadores de carga libres que hemos creado son negativos (electrones) y no existen los agujeros correspondientes en la banda de valencias.

Aquí el autor utiliza el sustantivo *efecto* para expresar causa dentro de la cláusula. Un proceso alternativo, que añade un dopante que acepta electrones libremente en lugar de donarlos, establece el tipo de aislante extrínseco «*p*». La clasificación de materiales conductores que resulta de esto se muestra en la figura 3.12.

Como podemos ver, construir una clasificación especializada de este tipo, y por tanto fijar sus términos técnicos, requiere muchas explicaciones, y únicamente nos hemos acercado a la explicación para no especialistas que ha redactado Lesurf. Lo que queremos destacar a través del análisis de este dominio científico es que si no se hubiera recurrido a expresiones incongruentes, hubiera sido imposible establecer los términos técnicos, sus definiciones, el criterio por el que se definen, las clasificaciones resultantes y las descomposiciones y relaciones teóricas correspondientes (Halliday y Martin, 1993; Martin y Veel, 1998; Halliday, 2004). De igual forma, sin usar expresiones incongruentes no se podrían haber formulado las fases

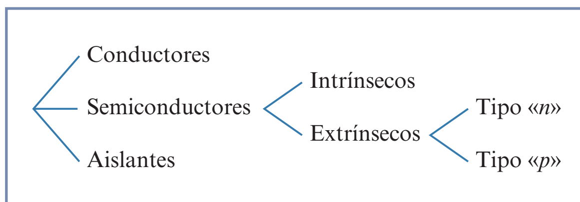


Figura 3.12.—Una clasificación más detallada de materiales conductores.

de la guerra de Vietnam, los «-ismos» involucrados, las maneras en que unos hechos afectan a otros, las formas en que se evalúan los resultados y los argumentos sobre cómo interpretar el pasado (Coffin, 2006; Martin y Wodak, 2003; Schleppegrell, 2004). El conocimiento científico y el histórico, como todo conocimiento especializado, se construye con lenguaje incongruente. Aprender a leer y escribir este tipo de lenguaje es, por tanto, la tarea más importante a la que se enfrentan los estudiantes en la educación secundaria.

7. CARTOGRAFIAR LOS GÉNEROS DISCURSIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El proyecto *Write it Right* llegó a construir un mapa de los principales géneros que necesitan dominar los alumnos para superar con éxito la enseñanza secundaria. En la figura 3.13 se incluyen los géneros más comunes, como una taxonomía organizada según el fin social de cada uno y sus características. La función de este esquema es proporcionar a los profesores una perspectiva de las tareas para las que tienen que preparar a sus alumnos.

La figura 3.13 se puede utilizar para enseñar a los profesores los principios sistemáticos a la hora de seleccionar y analizar textos del currículo, empezando por los objetivos sociales que tienen los géneros, sus etapas y sus fases. Los nombres de cada género constituyen el primer nivel de metalenguaje que pueden utilizar para enseñar a leer y escribir. La taxonomía está resumida para los profesores a continuación, en términos que conectan con su propio conocimiento del currículo. En otras palabras, los profesores ya están familiarizados con estos géneros, pero sin nombrarlos de forma explícita. Ponerles nombre y organizarlos en esta taxonomía hace que ese conocimiento intuitivo se haga consciente, lo que supone un primer paso necesario para poder enseñarlos de forma explícita.

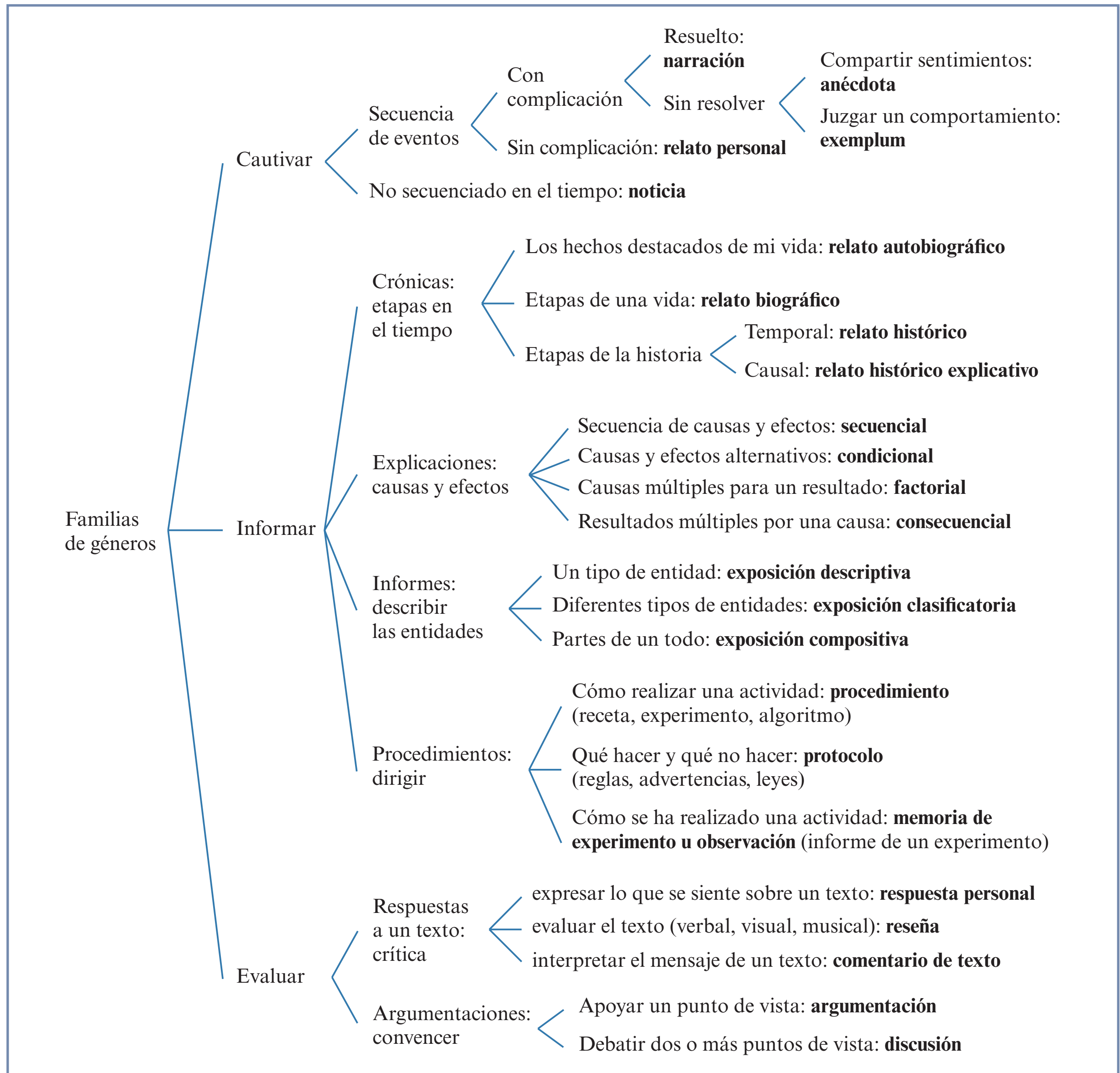


Figura 3.13.—Mapa de los géneros en la educación.

La primera elección en el esquema o el mapa de los géneros está entre textos cuyo objetivo central es cautivar, informar o evaluar. Todos los textos tienen múltiples objetivos; pero es su fin primordial el que guía la estructura por etapas y define la familia de géneros a la que pertenece. Un objetivo muy común de las historias es atraer a los lectores, de modo que la enseñanza de estas historias se centrará en el lenguaje que utilizan los autores para cautivar a los lectores. Un objetivo muy

corriente de los textos informativos es transmitir información a los lectores, por lo que la enseñanza de estos textos se centrará en la información que ofrecen. El objetivo de los textos de evaluación es juzgar otros textos, en el caso de las respuestas a un texto, o temas y puntos de vista, en el caso de las argumentaciones. En este caso la enseñanza se centrará en el lenguaje evaluativo que los escritores utilizan para evaluar y convencer.

Cautivar: relatos

Hay cinco[21] clases fundamentales de relatos: un *relato personal* simplemente cuenta una serie de eventos, pero en una *narración* los personajes principales resuelven una complicación; las *anécdotas* comparten sentimientos sobre un evento insólito que no se resuelve en el texto, mientras que un *exemplum* juzga la personalidad o el comportamiento de las personas. A diferencia de todas estas clases de historias, las *noticias* (en periódicos de gran formato, especialmente en lengua inglesa) no se secuencian cronológicamente, sino que primero atraen al lector con un acontecimiento digno de ser contado y después informan sobre el tema desde diferentes puntos de vista.

Informar: crónicas, explicaciones, informes y procedimientos

El conjunto de géneros que hemos agrupado como «crónicas» incluye *relatos autobiográficos,* en los que el escritor narra los hechos más relevantes de su vida; *relatos biográficos,* que cuentan las etapas de la vida de una persona; los *relatos históricos* y *relatos explicativos históricos,* que cubren las etapas de un período de la historia, relacionándolos temporalmente en los relatos históricos, y por tiempo y causa-efecto en los relatos históricos explicativos. La familia de las explicaciones se centra en causas y efectos: las *explicaciones secuenciales* explican una secuencia de eventos; las *explicaciones condicionales* presentan causas alternativas que producen diferentes efectos (si... entonces); las *explicaciones factoriales* nombran varias causas que llevan a un efecto, y las *explicaciones consecuenciales* explican efectos múltiples de una misma causa. Los informes clasifican y describen entidades: una *exposición descriptiva* clasifica y describe un tipo de entidad; una *exposición clasificatoria* clasifica diferentes tipos de entidades, y una *exposición compositiva* describe las partes de un todo. Los *procedimientos* incluyen los pasos a seguir para hacer experimentos y observaciones, para utilizar la tecnología o para fabricar objetos, así como los pasos de algoritmos u operaciones matemáticas; los *protocolos,* como reglas o advertencias, explican lo que no se debe hacer, y las *memorias de experimentos u observaciones* enumeran los pasos que se han dado en un procedimiento, tales como informes sobre un experimento o sobre observaciones.

Evaluar: argumentaciones y respuestas a textos

Las respuestas a textos evalúan el propio texto (verbal, visual, musical): las *respuestas personales* expresan lo que se siente sobre un texto, a menudo volviendo a contar la historia que contiene; las *reseñas* describen el texto y emiten un juicio sobre él; los *comentarios de textos* interpretan el mensaje que subyace a un texto. Los géneros argumentativos evalúan temas y puntos de vista: las *argumentaciones* apoyan un punto de vista, pero las *discusiones* tratan de uno o más puntos de vista sobre una cuestión.

El segundo nivel de metalenguaje son los nombres que reciben las etapas por las que pasa cada género para alcanzar su objetivo social. Se indican en la tabla 3.5.

[21] La quinta clase de relato, la noticia periodística, no es un género escolar, por lo que no aparece en la tabla 3.5, ni se refiere a ella en el texto. N. de la t.

TABLA 3.5
Géneros y etapas

	Género	Finalidad	Etapas
Relatos	**Relato cotidiano**	Relatar eventos	Orientación Registro de los hechos
	Narración literaria	Resolver una complicación en una historia	Orientación Complicación Resolución
	Exemplum	Juzgar a un personaje o un comportamiento en un relato	Orientación Incidente Interpretación
	Anécdota	Compartir una reacción emocional a un relato	Orientación Evento insólito Reacción
Crónicas	**Relato autobiográfico**	Relatar eventos de una vida	Orientación Registro de eventos
	Narración biográfica	Relatar etapas de una vida	Orientación Registro de etapas
	Relato histórico	Relatar eventos históricos	Antecedentes Registro de eventos
	Relato histórico explicativo	Explicar eventos históricos	Antecedentes Explicación de eventos
Explicaciones	**Explicación secuencial**	Explicar una secuencia	Fenómeno Explicación
	Explicación condicional	Presentar causas y efectos alternativos	Fenómeno Explicación
	Explicación factorial	Explicar múltiples causas	Fenómeno: resultado Explicación: factores
	Explicación consecuencial	Explicar múltiples efectos	Fenómeno: causa Explicación: consecuencias
Procedimientos	**Procedimiento**	Cómo hacer experimentos y observaciones	Finalidad Equipamiento Pasos
	Memoria de experimento u observación	Exponer procesos y resultados de experimentos y observaciones	Finalidad Método Resultados

TABLA 3.5. *(continuación)*

	Género	Finalidad	Etapas
Informes	**Exposición descriptiva**	Clasificar y describir un fenómeno	Clasificación Descripción
	Exposición clasificatoria	Clasificar y describir tipos de fenómenos	Clasificación Descripción: tipos
	Exposición compositiva	Describir partes de un todo	Clasificación Descripción: partes
Géneros argumentativos	**Argumentación**	Argumentar a favor de un punto de vista	Tesis Argumentos Reiteración de la tesis
	Discusión	Debatir dos o más puntos de vista	Cuestión Perspectivas Conclusión
Respuestas a textos	**Reseña**	Evaluar un texto literario, visual o musical	Contexto Descripción del texto Evaluación
	Comentario de texto	Interpretar el mensaje de un texto	Evaluación Sinopsis/análisis del texto Reiteración del mensaje
	Comentario crítico de texto	Rebatir el mensaje de un texto	Evaluación Deconstrucción Nueva propuesta

A medida que exploramos estos géneros en el libro (y en Martin y Rose, 2008), solemos ir un paso más allá en la descripción de las etapas, para nombrar y analizar las fases por las que se pasa dentro de cada etapa. Mientras que las etapas son pasos obligatorios que debe dar cada ejemplo del género, las fases a menudo son más variables. Por ejemplo, los relatos de todo tipo se crean por fases, como el marco, los problemas, la reacción de los personajes a los problemas, soluciones y descripciones. Cómo se organizan depende mucho de la creatividad del autor, tema que se comenta en el capítulo 4. Por otro lado, las fases en algunos géneros informativos son más predecibles, como las fases que explican las **clases**, que son las que definen a las exposiciones clasificatorias (figuras 3.9-3.12) y las fases que nombran las **partes**, que definen a las exposiciones compositivas (figura 3.13).

Una tercera perspectiva para cerrar la exposición de los géneros y el conocimiento en el currículo escolar es la topología de los géneros y sus objetivos, que aparecen en la figura 3.14 a continuación.

A diferencia de la organización tipológica de la figura 3.13 (categorizada como opciones exclusivas), esta topología organiza los géneros en dos ejes, según sus tendencias: hasta qué punto su

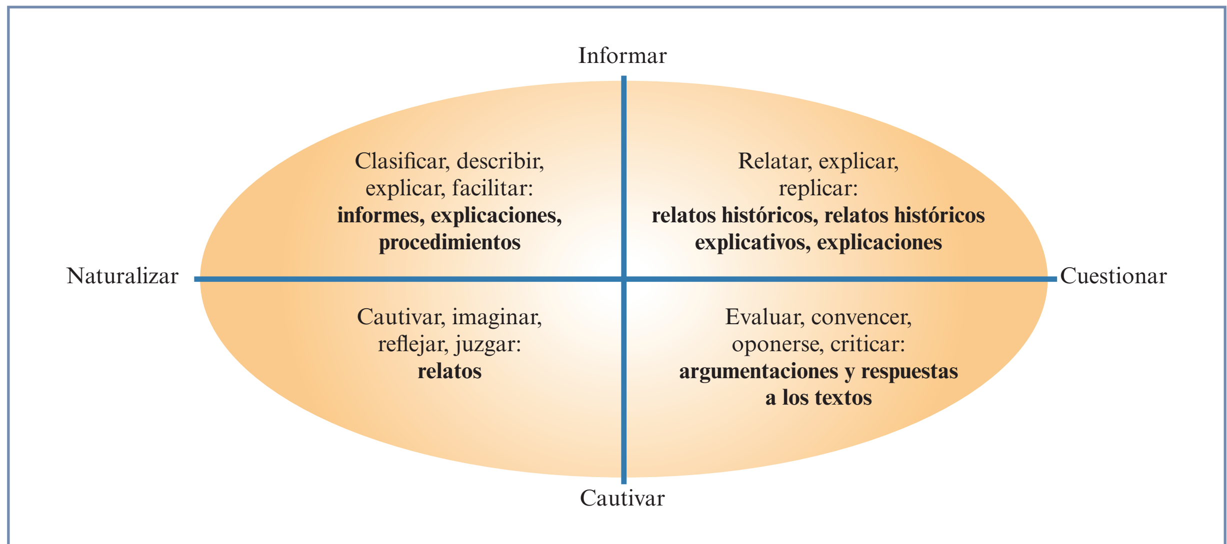


Figura 3.14.—Géneros y tipos de conocimiento en el currículo.

objetivo primordial es ofrecer información sobre un campo o atraer los sentimientos y juicios de los lectores, y presentar las cosas y los hechos como algo natural, o cuestionar los puntos de vista sobre ellos. En este capítulo hemos visto el objetivo social de los géneros del cuadrante superior izquierdo, del superior derecho y del inferior derecho; los relatos y las respuestas a los textos los veremos en el capítulo 4.

Sin embargo, estas categorizaciones no son más que tendencias. Por ejemplo, los textos en la parte superior izquierda tienden a presentar la información científica o tecnológica como hechos, más naturales que cuestionables, de modo que las hipótesis científicas que se refutan son susceptibles de aparecer en las noticias. Por otra parte, esperamos que los textos históricos de la parte superior derecha tomen partido en relación con otros puntos de vista, de forma más o menos explícita. Si la historia se presenta como una serie de hechos, puede verse como aburrida o partidista. Las argumentaciones y críticas de textos son, por definición, réplicas a otras voces, pero en manos de alguien habilidoso sus conclusiones pueden fluir con tanta naturalidad que parezcan irrefutables. Y los relatos pueden intercalar los juicios de sus autores entre los sucesos sin que se note apenas, de modo que el lector no se dé cuenta en absoluto de que se está haciendo un juicio moral.

Cualquier texto puede colocarse en estos dos ejes, hacia el centro o hacia los márgenes. Uno de los principios para analizar textos, que hemos procurado subrayar y ejemplificar aquí, es que los profesores tienen que tratar cada texto con los ojos bien abiertos, y combinar las pautas que hemos presentado aquí con su conocimiento de la asignatura y una sana dosis de sentido común.

Antes hemos dicho que todos los géneros tienen múltiples objetivos; así, por ejemplo, los relatos y las argumentaciones pueden informar a los lectores, sin duda, además de cautivarles; y la Ciencia y la Historia tienen que atraer a sus lectores además de informarles. Evidentemente, los textos científicos e históricos no atraerán a los alumnos que no sepan lo suficiente para poder leerlos. Un camino desafortunado que han to-

mado algunos editores y algunos departamentos de educación para resolver este problema cada vez más común, es intentar hacer los textos curriculares más atractivos y menos informativos, de modo que se parecen más a una revista y menos a un libro de texto. Nuestra postura es justamente la contraria: todos los estudiantes tienen derecho a implicarse en los textos escolares al mismo nivel que el alumno más aventajado de su centro o de otro. Para que esto sea así, los profesores necesitan unas estrategias de enseñanza mejores, no unos textos simplificados. De esas estrategias para enseñar hablamos en el siguiente capítulo.

4 Leer para aprender

Este capítulo perfila la tercera generación o la tercera fase de la pedagogía de los géneros, conocida como *Leer para aprender*. El punto de partida del capítulo es la educación indígena en Australia, para tratar después dos elementos clave: el diseño de las interacciones en el aula y el modelo de lectura. Después esboza estrategias para leer tres tipos de géneros: relatos, textos informativos y argumentaciones. Cada sección incluye estrategias para la preparación antes de la lectura, para una lectura detallada, y para aplicar lo que se ha aprendido en la lectura a la hora de escribir nuevos textos. El objetivo que se persigue es la integración de la lectura y de la escritura en todas las asignaturas del currículo en la escuela primaria y secundaria.

1. DESDE APRENDER A ESCRIBIR HASTA *LEER PARA APRENDER*

El programa *Leer para aprender,* que se esboza en este capítulo, amplía el principio de alfabetización integral en el que se basa la pedagogía de los géneros para integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en las áreas del currículo en todos los niveles de la escuela y más allá. Para este fin, se basa en la investigación sobre la lengua y la pedagogía de la escritura, como se ha descrito en los capítulos 2 y 3, y también incorpora estrategias para enseñar a leer, con un enfoque integrado que ha sido diseñado y perfeccionado gracias a la amplia experiencia adquirida en el aula y en los programas de formación de profesores (Rose, 2005, 2007, 2008a, 2011a, b; Rose y Acevedo, 2006; Koop y Rose, 2008).

A pesar de que actualmente se implementa en los programas de formación en toda Australia e internacionalmente, *Leer para aprender* se diseñó inicialmente para satisfacer las necesidades de los estudiantes indígenas de comunidades remotas en el centro de Australia, con los que David Rose había trabajado durante muchos años. Sus mentores en este trabajo fueron los ancianos Nganyinytja y Charlie Ilyatjari, que dirigían los programas culturales y educativos para los jóvenes en riesgo de las comunidades pitjantjatjara. Nganyinytja (a quien está dedicado este libro) fue la primera auxiliar de enseñanza indígena de la región en la década de 1950. Hacia 1980, tanto ella como otros líderes de la comunidad y los padres estaban muy preocupados porque sus hijos terminaban la escuela primaria con escasas nociones de alfabetización en inglés, y les era imposible completar la educación secundaria o cualquier ciclo superior (Tjungutu Uwankaraku, 1985; Jabangardi y Poulson, 1988; Lester, 1993; Martin, 1990a; Rose, 1992).



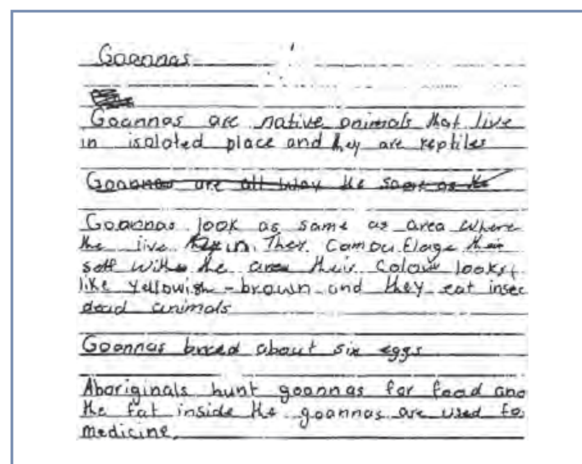
Figura 4.1.—Nganyinytja habla de educación en 1993.

Para hacer frente a esta necesidad, David Rose puso en marcha el proyecto *Un andamiaje para que los niños indígenas aprendan a leer y escribir en la escuela,* en colaboración con Brian Gray y Wendy Cowey del Schools and Community Centre (Centro de Escuelas y Comunidad), de la Universidad de Camberra (Rose, Gray y Cowey, 1999). A principios de la década de 1980, Gray había desarrollado estrategias que consiguieron enseñar a los niños indígenas a leer, utilizando textos que sus profesores habían escrito conjuntamente con ellos (Gray, 1986, 1987, 1990). En el Centro de Escuelas y Comunidad, Gray, Cowey y sus colegas habían desarrollado un programa para enseñar a los niños que seguían sin leer en los últimos años de la primaria (Axford, Harder y Wise, 2009). El programa de andamiaje para la lectura hacía hincapié en construir la comprensión de un texto antes de empezar a leerlo, y hacer una planificación cuidadosa de las interacciones entre alumno y profesor para proporcionar el máximo apoyo.

En la primera fase de este proyecto, David Rose trabajó con los profesores de estudiantes de la comunidad pitjantjatjara en la escuela secundaria para unificar resultados de la pedagogía de los géneros y la investigación del proyecto *Write it Right (Escríbelo bien)* con estas estrategias de lectura, y los resultados fueron muy alentadores.

A comienzos del primer año del proyecto, casi todos los estudiantes de secundaria, incluso los del 10.º año, tenían un nivel de lectura de primaria, a pesar de recibir continuo apoyo personal en clase y tareas concretas para casa de los tutores y especialistas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). Hacia el final de ese primer año todos los estudiantes tenían un nivel de lectura apropiado para su edad (McRae et al., 2000, Gray, Rose y Cowey, 1998). Uno de esos estudiantes era Craig, cuyo exposición descriptiva sobre iguanas vimos en el capítulo 2, y lo reproducimos aquí como ejemplo 4.1.

Ejemplo 4.1. Primera muestra de un texto escrito por Craig[1]



Goannas

Goannas are native animals that live in isoloted place and they are reptiles

Goannas look as same as area where the live. They in They camou flage their self with the area their colour looks like yellowish-brown and they eat insec dead animals

Goannas breed about six eggs

Aboriginals hunt goannas for food and the fat inside the goannas are used fo medicine

Iguanas

Las iguanas son animales nativos que viven en sitio aislado y son reptiles.

Las iguanas parecen igual que zona Donde viven. Se camuflan con la zona su color parece como amarillento-marrón y comen insectos animales muertos

Las iguanas crían unos seis huevos

[1] Las cosas mal escritas en este y en el resto de textos escritos por los alumnos lo están porque aparecen con algún error en el texto original (N. de la t.).

Los aborígenes cazan iguanas para comida y la grasa dentro de las iguanas son usadas para medicina.

Craig era un estudiante del 10.º curso cuya lengua materna era el pitjantjatjara, y el dialecto que se conoce como inglés aborigen era su segunda lengua. Había asistido a la escuela primaria en su comunidad hasta el 7.º curso y había estudiado con la mezcla habitual de: método global de lectura, escritura basada en el proceso, fonética elemental y pruebas orales de ortografía; mezcla que se conocía como «enfoque equilibrado» en las escuelas primarias australianas. Después había cursado la secundaria en un colegio urbano en el que había un apoyo intensivo de ILE y atención personalizada de un profesor durante tres años. Este texto lo escribió después de unas clases sobre el tema (los reptiles) y la construcción conjunta de una exposición descriptiva, como género. Este nivel era típico, no solo para Craig, sino para todos los estudiantes indígenas del programa de su escuela secundaria, y para muchos otros por toda Australia. Su profesor, Wayne Wearne-Jarvis, se puso a implementar las técnicas de la lectura detallada y reescritura (descritas más abajo en este capítulo) en una secuencia de lecciones que comenzaba con un texto de primaria sobre *goannas*, luego se leía un texto de secundaria sobre el mismo tema, y a continuación se daba una tarea de investigación a los estudiantes para que escribieran su propio informe sobre el animal que quisieran. Craig investigó por su cuenta, y dos meses después de escribir el texto sobre iguanas (ejemplo 4.1) escribió el informe sobre los dragones de Komodo que se reproduce en el ejemplo 4.2.

Este ejemplo es un borrador, en el que Craig todavía tiene problemas con la gramática inglesa, pero casi ninguno a la hora de entender y explicar el campo sobre el que ha investigado. Esta exposición descriptiva tenía otra página, además de la que reproducimos, en la que ofrecía más detalles sobre el tema, que claramente le fascinaba. Después de unos meses más de clase, Craig investigaba y escribía textos bien organizados en inglés, como el primer borrador de un informe sobre mariposas, presentado en el ejemplo 4.3.

Ejemplo 4.2. Texto escrito por Craig después de 2 meses

The largest of all lizards would be the Komodo Dragon which has a strong body also long tail. The Komodo Dragon has scales all ove it's body and can grow to ten feet long. The Komodo Dragon has very visible hearhole and you can see their nostrils on the end their snout. The Komodo Dragon has the same tongue like the goanna in Australia the tongue is forked like a snake. The Komodo Dragon has teeth, less than an inch long which is covered by spongy gum

The Komodo Dragon is a Einsiten of it own world or reptiles. The Komodo Dragon knows that he has cought food before in area were there animals. The Komodo Dragon ambushes it's prey. The dragon knows that there is a goat or a deer coming towards him the way the dragon knows because it's has a tongue sticking out of it. When the animal gets close to the dragon the dragon does not show no sign of excitement.

The dragon has six-sens which is a combation on smet and test. When the Komodo dragon sticks it's tongue out the chemical on the goat or the deer is collected by the tongue then the chemical from the animal is drops down to the pad then it information it sents to the brain. The Komodo dragon then tries to kill the prey. If the dragon bites the prey then it dies in a different way which poisoned by the dragon bite. If the dragon gets it prey it bites it's throat and shakes crazy and then it swallows it's prey, the dragon swallows it prey whole thick gob of spit

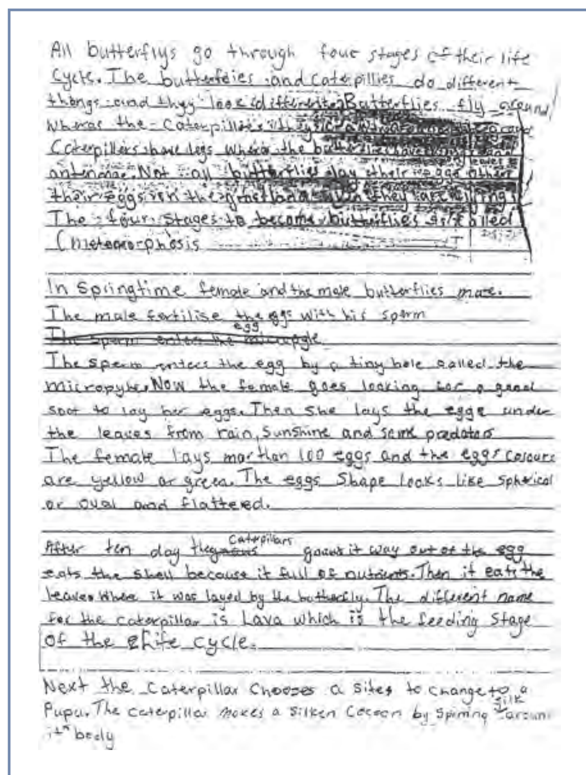
El más grande de todos los lagartos sería el dragón de Komodo que tiene un cuerpo fuerte también cola larga. El dragón de Komodo tiene escamas en todo el cuerpo y puede crecer hasta diez pies de largo. El dragón de Komodo tiene hagujero de la oreja muy visible y se pueden ver sus fosas nasales al final de su hocico. El dragón de Komodo tiene la misma lengua que la iguana en Australia la lengua se bifurca como una serpiente. El dragón de Komodo tiene dientes, menos de una pulgada de largo que está cubierta por goma esponjosa.

El dragón de Komodo es un Einstein de su propio mundo de reptiles. El dragón de Komodo sabe que ha cogido comida antes en una zona donde (hay)

animales. El dragón de Komodo embosca a su presa el dragón sabe que hay una cabra o un ciervo que vienen hacia él como el dragón lo sabe porque tiene la lengua fuera. Cuando el animal se acerca al dragón no muestra ningún signo de emoción.

El dragón tiene un seis sentido que es una combinación del olfato y el gusto. Cuando el dragón de Komodo saca la lengua el producto químico en la cabra o el ciervo lo recoge la lengua entonces la química del animal desciende a la almohadilla, entonces la información (es) enviada al cerebro. El dragón de Komodo luego atrapa la presa y trata de matar a la presa. Si el dragón muerde a la presa entonces se muere de una manera diferente, que (es) envenenado por la picadura de dragón. Si el dragón coge a su presa le muerde la garganta y sacude loco y luego se traga su presa. El dragón se traga su presa que ayuda gruesas escupitajos...

Ejemplo 4.3. Texto escrito por Craig después de 6 meses



All butterflys go through four stages of their life cycle. The butterflies and caterpillies do different things and they look different. Butterflies fly around whereas the caterpillars [illegible] Caterpillars have legs whereas the butterflies have [illegible] antennae. Not all butterflies lay their eggs [illegible] their eggs in the [illegible] The four stages to become butterflies are called metamorphosis.

In springtime female and the male butterflies mate. The male fertilise the egg with his sperm ~~The sperm enters the micropyle~~ The sperm enters the egg by a tiny hole called the micropyle. Now the female goes looking for a good spot to lay her eggs. Then she lays the eggs under the leaves from rain, sunshine and some predators. The female lays mor than 100 eggs and the eggs colours are yellow or green. The eggs shape looks like spherical or oval and flattered.

After ten day the caterpillars gnaw it way out of the egg eats the shell because it full of nutrients. Then it eats the leaves where it was layed by the butterfly. The different name for the caterpillar is Lava which is the feeding stage of the life cycle.

Next the caterpillar chooses a sites to change to a pupa. The caterpillar makes a silken cocoon by spinning silk around it's body

Todas las mariposas pasan por cuatro etapas de su ciclo de vida. Las mariposas y las orugas hacen cosas diferentes y parecen diferentes. Las mariposas vuelan mientras las orugas se arrastran por el suelo. Las orugas tienen patas mientras las mariposas tienen alas y antenas. No todas las mariposas ponen sus huevos sobre hojas. Otras ponen sus huevos en praderas cuando vuelan. Las cuatro etapas para convertirse en mariposas se llama metamorfosis.

En primavera las mariposas hembra y macho se aparean. El macho fertiliza los huevos con su esperma. El esperma entra en el huevo por un agujero diminuto que se llama micrófilo. Ahora la hembra va a buscar un sitio para poner sus huevos. Entonces pone los huevos bajo las hojas (lejos) de la lluvia, el sol y algunos depredadores. La hembra pone más de 100 huevos y los colores de los huevos son amarillos o verdes. La forma de huevos se parece esférico u oval y aplanado.

Después de diez días la oruga roe el huevo para salir y se come la cáscara porque está lleno de alimento nutritivo. Luego se come las hojas donde la mariposa había puesto el huevo. El nombre diferente para las orugas es lava que es la etapa alimenticia del ciclo de vida.

Después la oruga escoge un sitio para convertirse en una pupa. La oruga hace un capullo de seda fabricando seda alrededor de su cuerpo.

El éxito de los estudiantes como Craig llamó la atención a nivel nacional y trajo consigo muchas solicitudes para que David trabajara en programas escolares por todo el país. Durante la siguiente década muchos miles de estudiantes australianos se beneficiaron del programa de formación de profesores, que se empezó a llamar *Leer para aprender* o R2L (que viene de *Reading to Learn*). El trabajo con los profesores y los formadores de docentes en todos los niveles de la escuela y la formación continua en todas las materias ha moldeado la metodología, de forma que resulta lo suficientemente amplia y flexible para que funcione en cualquier situación pedagógica. Las evaluaciones independientes muestran de forma consistente que R2L acelera la alfabetización de todos los estudiantes, de cualquier origen y edad, a un ritmo que es el doble de la media esperada y

de hasta cuatro veces lo que se espera normalmente de los estudiantes que empiezan con más dificultades. Los resultados son más consistentes cuando se ha trabajado con clases enteras (Culican, 2006; Rose, 2011c; Rose et al., 2008).

Los programas clave de educación que han contribuido al desarrollo del programa R2L y el programa de formación profesional han sido la Oficina de Educación Católica Melbourne, dirigida por Clara Acevedo y Sarah Culican (Culican, 2006; Rose y Acevedo, 2006) y el Departamento de Educación de la Región Occidental de Nueva Gales del Sur, dirigido por Lyndall Harrison y Cheryll Koop (Koop y Rose, 2008), junto con muchos otros programas de educación por toda Australia. Internacionalmente, R2L ha echado raíces en Sudáfrica, dirigido por Mike Hart de la Universidad de KwaZulu Natal; en Afganistán, Kenia y Uganda, puesto en marcha por Fran Tolhurst con la Fundación Aga Kan, y en Escandinavia, dirigido por Ann-Christin Lovstëdt del Instituto de Investigación Multilingüe de Suecia (Acevedo, 2010). A nivel académico se ha implementado con estudiantes internacionales, indígenas y convencionales en universidades australianas (Rose, Chivizhe, McKnight y Smith, 2004; Rose et al., 2008), y en Sudáfrica, China, Indonesia y América Latina. También ha sido objeto de tesis doctorales en Sudáfrica, Australia y China (Chen, 2010; Childs, 2008; Culican, 2007; Liu, 2010).

2. UNA PERSPECTIVA FUNCIONAL DE LA LECTURA

El capítulo está organizado de la siguiente manera. Para empezar, la tarea de aprender a leer se aborda desde dos puntos de vista: el problema de enseñar la lectura en el aula, y la naturaleza de la propia tarea de leer. Esto establece el contexto para describir la metodología de *Leer para aprender,* que consiste en un conjunto de estrategias para leer y escribir que se pueden aplicar en diversos contextos de enseñanza. Las estrategias varían según los géneros descritos en los capítulos 2 y 3; se explican las estrategias para trabajar con relatos (§4.3), textos informativos (§4.4) y argumentativos (§4.5). Cada una de estas secciones comienza con estrategias para trabajar con textos de primaria o de los primeros años de secundaria, y luego se amplía con estrategias para textos más complejos. Se describen más estrategias intensivas para la enseñanza de la base de la alfabetización en §4.6, y para la alfabetización en los primeros años de la escuela en §4.7.

2.1. Diseñar interacciones en el aula

Una de las cuestiones que salieron a la luz al comienzo del proyecto de *Andamiaje para la lectura y la escritura,* y más tarde en todo tipo de contextos escolares, fue que los problemas que tenían los estudiantes indígenas con la lectura los tenía también una parte significativa de estudiantes de todos los orígenes. No es solo que estos estudiantes no puedan leer al nivel que necesitan para poder participar en el programa escolar, sino que también son menos propensos a participar activamente en el aprendizaje en el aula. Como se mencionó en el capítulo 1, los profesores con los que trabajamos aseguran que los estudiantes que responden de forma continuada a sus preguntas con respuestas a las que puedan dar su aprobación son una minoría; la mayoría responde esporádicamente y con menos éxito, mientras que otros apenas participan. A partir de estudios en el aula, Nuthall (2005: 919) informa que:

> Los profesores no tienen información sobre qué es lo que cada estudiante está aprendiendo. Debido al número de estudiantes que los profesores tienen en clase al mismo tiempo, y debido a las diferencias individuales en el aprendizaje, los profesores deben apoyarse en rutinas y rituales que creemos que son buenos para los estudiantes... Lo habitual es que unos pocos estudiantes aporten la mayor parte de las ideas, otros pocos contribuyan con una idea o dos, y la mayoría estén callados.

Por otra parte, las proporciones de cada grupo varían con el contexto socioeconómico de la escuela. En las regiones de nivel socioeconómico más bajo, un número menor de estudiantes responde habitualmente, siendo a menudo uno, dos o tres de una clase de 20 o 30. En las aulas de las comunidades indígenas, donde ningún estudiante es capaz de, o no quiere, responder a las preguntas del profesor, el resultado es la incomunicación de la que habla Malcolm (1991) y la tendencia generalizada a ocupar a los alumnos en trabajos poco exigentes, como explica Folds (1987).

Esto presenta un doble desafío para la pedagogía de la lectura en la escuela. Por un lado, hay que proveer a los profesores de un conjunto de estrategias que puedan desarrollar rápidamente la capacidad para leer y escribir de los estudiantes; y por otro lado ellos tienen que aplicar estas estrategias en clases enteras de estudiantes con capacidades e interés para el estudio muy diferentes. Además, habitualmente los estudiantes que más necesitan los beneficios que aportan estas estrategias son los que menos se involucran y menos participan en el aula. Una forma de afrontar este problema ha sido dividir la clase en grupos según sus capacidades, en los que los estudiantes leen y hablan sobre textos de diferentes niveles. El resultado de esta práctica, como vimos en §1.3.3, es ampliar la brecha entre estudiantes de alto rendimiento y los de bajo rendimiento. Lo que necesitan los profesores son herramientas para diseñar su discurso en el aula y así poder involucrar y apoyar a sus estudiantes más débiles, mientras siguen exigiendo a los estudiantes más avanzados. De modo que, además de ofrecer una pedagogía efectiva para aprender a leer y escribir, necesitábamos una mejor comprensión de cómo ocurría realmente el aprendizaje a través de las interacciones profesor-alumno.

En lo que se refiere a la lectura, un lugar fértil para comenzar es en casa, con lecturas compartidas con padres e hijos. Al leer con sus hijos, los padres utilizan un repertorio de estrategias para llamar su atención, ofrecer modelos de comportamiento, dar refuerzo positivo y elaborar su comprensión; es decir, para hacerles partícipes del acto de leer como una actividad significativa (Rose, 2010a). Se demuestra cómo ocurre esta participación en el mundo de los libros con la interacción siguiente entre una madre y su hijo de 18 meses (de McGee, 1998: 163), acerca de de *Los tres cerditos* (ejemplo 4.4). El extracto incluye tres ciclos de interacción, a lo largo de cuatro páginas del libro. Aunque el objetivo principal de la actividad sea disfrutar, no enseñar, la lectura compartida entre padres e hijos es una actividad de aprendizaje, en la que la tarea del niño es identificar elementos en la historia. En cada ciclo visto en dicho ejemplo 4.4 la madre centra la atención del niño, el niño identifica un elemento y la madre lo explica. Estos elementos de intercambio en el aprendizaje se incluyen en el modelo nuclear que desarrollamos en el capítulo 1, y repetimos aquí en la figura 4.2.

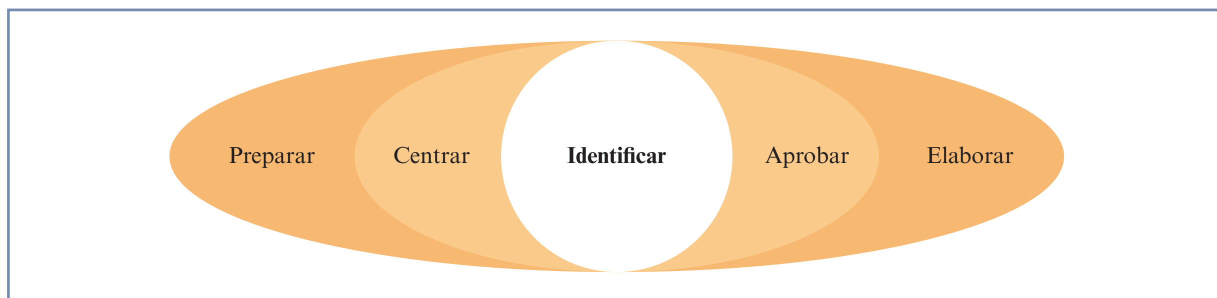


Figura 4.2.—Fases del diálogo durante la lectura compartida entre padres e hijos (ejemplo 4.4).

Ejemplo 4.4. Madre e hija a la edad de 1:6 leyendo

1	Madre	Centrar	*[señala a cada uno de los cerditos en la página] Los tres cerditos.*
	Hija	Identificar	*[señala un dibujo de un árbol] Abol [mira a la madre]*
	Madre	Aprobar	*Sí*
		Elaborar	*Es un árbol.*
2	Madre	Centrar	*[señala a los cerditos en la página 2] Aquí están los cerditos. Adiós mamá. [mueve la mano como para despedirse] Vamos a construir una casa.*
	Hija	Identificar	*[se ríe, dice adiós a la madre cerdo de la ilustración con la mano] [pasa la página]*
3	Madre	Centrar	*[señala al lobo] Ay, ay, ay, veo al lobo. [abre los ojos como si tuviera miedo]*
	Hija	Identificar	*[pasa a la página 4 y señala al lobo] Ay, ay, ay.*
	Madre	Aprobar	*Ay, ay, ay.*
		Elaborar	*Sopló y sopló [sopla hacia su hija] y el cerdito salió volando.*
			Es muy malo, ¿a que sí? [en un tono diferente, dirigido al hija como en un aparte]

En el primer turno, que llamamos **centrar,** la madre señala y dice el nombre de los personajes principales de la historia. La niña no se limita a imitar a su madre, sino que responde con su propia innovación señalando y nombrando un árbol en la imagen. Después de dar su aprobación, la madre elabora al hacer una oración completa y bien pronunciada. En el segundo ciclo, el turno **centrar** pasa de la identificación de los personajes a lograr la empatía de la niña con ellos, *Adiós, mamá* [mueve la mano], y su interés por lo que va a ocurrir, *Vamos a construir una casa*. Lo importante no son las palabras que aparezcan en el texto, sino lo que está sucediendo en la imagen, explicado de forma que lo entienda la niña, y ella responde riendo y saludando a la imagen. En el tercer ciclo, el turno **centrar** se amplía a las reacciones emocionales, con la frase que expresa aprensión, *Ay, ay, ay, veo al lobo,* y la representación de la misma expresión facial que el cerdo, que es una forma de modelar la empatía con el personaje. La niña responde identificando la siguiente imagen del lobo y repitiendo *Ay, ay, ay,* y la madre elabora leyendo esa página y soplando sobre la niña, imitando al lobo del dibujo. El reconocer el comportamiento del lobo tanto en las palabras como en la imagen proporciona un contexto para juzgar su carácter: *Es muy malo, ¿a que sí?*

En este breve fragmento, la atención de la niña se ha dirigido a las características que definen a los personajes principales, invitan a los lectores a participar en lo que les ocurre, anticipan futuras secuencias de eventos, representan reacciones emocionales y juzgan su comportamiento. La madre interpreta cuidadosa y deliberadamente los significados del libro para la niña. Ajusta, traduce y reduce los significados que expresan las palabras y las imágenes del libro, hasta el nivel de la lengua hablada que sabe que la niña puede entender. El continuo refuerzo positivo sirve para involucrarla en la actividad de leer cuentos, pero también da un intenso valor positivo a los significados que presenta la madre y que repite la niña. Cada intercambio de significados cargados de valor amplía la capacidad de la niña para comprender una elaboración futura, y la madre lo aprovecha.

Los patrones de interacciones de aprendizaje en el hogar mostrados en este ejemplo 4.4 se recontextualizan en la escuela como ciclos de inicia-

ción-respuesta-retroalimentación (*Initiation Response Feedback,* IRF) del discurso en el aula, que hemos visto en el capítulo 2 (Alexander, 2000; Christie, 2002; Gibbons, 2002; Lemke, 1990; Mercer de, 2000; Nassaji y Wells, 2000; Sinclair y Coulthard, 1975). Tal vez la habilidad clave que tienen los profesores es la de interactuar con toda una clase de estudiantes en torno a los objetivos de aprendizaje de una lección. Los profesores comienzan cada ciclo de interacción con una pregunta que centra a los alumnos en la tarea que se va a realizar en clase: un debate sobre un tema, la lectura de un texto o la redacción de uno nuevo. La tarea de los estudiantes es responder a la pregunta del profesor, y la respuesta puede venir de lo que acaban de aprender, del texto que están leyendo o de su experiencia previa. Al igual que en los intercambios entre padres e hijos que hemos visto, las respuestas de los estudiantes siempre reciben la evaluación del profesor, y después se elabora (el turno de la retroalimentación en términos de IRF). El profesor utiliza el turno de la elaboración para conseguir sus objetivos didácticos; la respuesta de los estudiantes es el trampolín que permite al profesor tender un puente entre lo que los alumnos ya saben y los nuevos conocimientos que conforman la meta de la lección. Como se puede ver, nuestro análisis nuclear de las tareas de aprendizaje es tan aplicable a los intercambios en el aula, como lo es para los intercambios entre padres e hijos.

A pesar de que estos intercambios en el aula son el meollo de la práctica docente, los profesores aprenden estas habilidades principalmente a través de la experiencia, de cuando ellos mismos eran estudiantes y como profesores. No es algo que se les enseñe durante su formación. Una de las dimensiones del programa *Leer para aprender* es que este conocimiento intuitivo que tiene el profesor del discurso en el aula se haga consciente, para poder utilizarlo de manera explícita en la práctica docente. El objetivo es que todos los estudiantes de una clase puedan recibir el mismo apoyo (como hemos descrito en el capítulo 1, §1.3.3) para leer y escribir textos complejos en el nivel que corresponda al curso en el que se encuentren y a la materia.

2.2. La tarea de leer

El intercambio visto en este ejemplo 4.4 muestra cómo cuando los niños son muy pequeños, los padres explican lo que está sucediendo en los dibujos antes de empezar a leer el cuento. Con un solo vistazo a los libros de dibujos infantiles vemos por qué esto es necesario, ya que los temas que tratan son a menudo fantásticos y fuera de la experiencia de los niños. Estos libros están pensados así de forma intencionada. Cuentan con la orientación de los padres para que los niños los entiendan. El intercambio entre padres e hijos acerca de los libros ilustrados ocurre en tres niveles:

1. Señalar y poner nombre a lo que está ocurriendo en las ilustraciones.
2. Relacionar lo que está pasando con eventos anteriores o futuros. Por ejemplo, *Vamos a construir una casa* o *Ay, ay, ay, veo al lobo.*
3. Relacionar lo que está pasando con experiencias o valores más allá del texto. Por ejemplo: *Es muy malo, ¿a que sí?*

Cuando los niños tienen tres o cuatro años puede haber menos preparación antes de comenzar la lectura, pero sigue habiendo los mismos tres niveles de intercambio. A esta edad, los padres a menudo piden a los niños que ellos mismos enumeren los elementos conocidos de la imagen, para recordar o predecir lo que ocurrió o lo que va a ocurrir, y relacionarlo con su experiencia; pero los padres siguen ofreciendo gran cantidad de información en la interacción con el niño. En el ejemplo 4.5, procedente del estudio de la lectura compartida entre padres e hijos de Williams (1995: 359), la madre simplemente dice el título del libro y empieza a leer mientras el niño mira, pero al pasar las páginas pide al niño que recuerde los

eventos repetidos, y que deduzca lo que está sucediendo viendo los dibujos.

Ejemplo 4.5. Lectura compartida entre padres e hijos a los 4 años

Madre	**Centrar**	Este se llama «Un león en la pradera».
	[lee]	El niño dijo: «Madre, hay un león en la pradera». La madre respondió: «Eso es una tontería, pequeño». [pasa la página] El niño dijo: «Madre, hay un gran león de color amarillo en la pradera».
Madre	**Centrar**	Y la madre dijo: ¿…? ¿Te acuerdas?
	[lee]	«No digas tonterías, pequeño». [pasa la página] Y el niño dijo: «Madre, hay un gran león amarillo, que tiene barba y está rugiendo en la pradera».
Madre	**Centrar**	Parece que sí que hay uno, ¿verdad? [refiriéndose al dibujo]
	[lee]	La madre dijo: «Ya te estás inventando historias otra vez. No hay nada en la pradera excepto hierba y árboles. Ve a comprobarlo tú mismo». Pero el niño dijo: «Tengo miedo porque hay un león».

Las preguntas de la madre se centran en los patrones que se repiten, pero con variaciones en cada episodio —lo que dicen el niño y su madre— y la evidencia en las imágenes. Después le pide al niño que interprete los sucesos a través de su experiencia. En este caso, la tarea del niño es proponer una respuesta que procede de su experiencia, en lugar de identificar un elemento en el texto, por lo que a este movimiento lo llamamos **proponer.** Una vez más, hacemos un esquema del centrar-proponer-aprobar de cada intercambio (véase el diagrama de la figura 4.3).

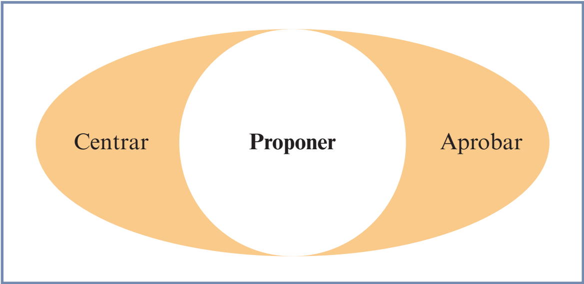


Figura 4.3.—Fases nucleares en la lectura compartida entre padres e hijos (ejemplo 4.5).

Madre	Centrar	*¿Crees que de verdad había un león?*
Niño	Proponer	*Sí.*
Madre	Centrar	*¿Por qué lo crees?*
Niño	Proponer	*Porque no está soñando.*
Madre	Aprobar	*Es verdad, no está soñando. Sí, creo que tienes razón.*
	Centrar	*¿Cómo sabes que no está soñando?*
Niño	Proponer	*Porque salió al jardín y vio al león.*
Madre	Aprobar	*Así que no es un sueño.*

De nuevo aquí hay tres niveles: la identificación de los elementos de la historia, la deducción de conexiones de una página a otra, y la interpretación de los eventos a través de la propia experiencia. Vamos a utilizar términos que son ampliamente reconocidos por los profesores para hablar de estos tres niveles de lectura: **literal, deductivo** e **interpretativo.**

— Los significados literales se encuentran en las palabras de una oración o en la imagen de una página.
— Los significados deductivos obtenidos mediante inferencias se pueden encontrar en otras partes del texto: en oraciones prece-

dentes o posteriores, páginas, secciones o imágenes.

— Los significados interpretativos requieren que el lector utilice su experiencia o valores para interpretar lo que está pasando.

El cuarto nivel de lectura se llama a menudo **«decodificación»,** que es el reconocimiento de palabras a partir de sus patrones de letras. Ponemos «decodificación» entre comillas porque en realidad todos los niveles del lenguaje codifican significados, y leer implica decodificar significados en todos los niveles. Pero como «decodificación» se utiliza mucho para referirse a reconocer las palabras por su organización de letras, lo vamos a utilizar en ese sentido aquí. Estos cuatro niveles de lectura se correlacionan con los niveles de lengua en contexto social de los que hablamos en el capítulo 1. La decodificación se relaciona con el nivel gráfico de patrones de letras en palabras: literal al nivel gramatical de patrones dentro de oraciones, deductivo al nivel del discurso de los patrones en textos, e interpretativo al nivel contextual de la experiencia y las relaciones sociales más allá del texto, como se representa en la figura 4.4.

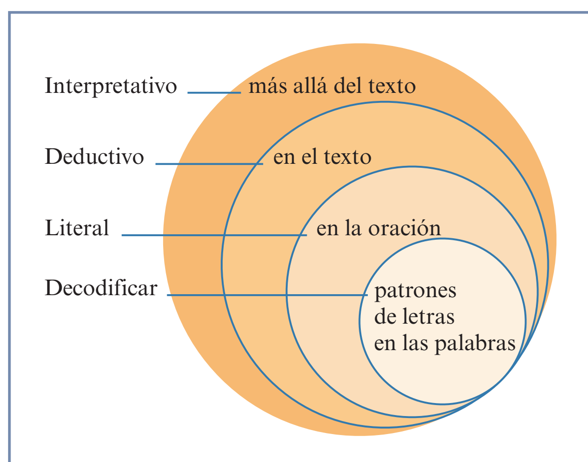


Figura 4.4.—Niveles de lectura y la lengua en contexto.

Para los niños de familias de clase media, como se ve en los ejemplos 4.4 y 4.5, aprender a leer comienza con sus padres, que les guían para aprender a identificar, interpretar y deducir significados, mucho antes de aprender a decodificar las combinaciones o patrones de letras. El proceso comienza con los padres comentando las imágenes con los niños, orientándolos para que identifiquen elementos en las imágenes y hablando del campo de la historia. Como la conversación sigue la secuencia del libro, página a página, el niño se familiariza con la secuencia de las fases o los episodios en los que se desarrolla la historia. Cada episodio se presenta habitualmente en una o dos páginas, y los episodios suelen seguir un patrón que se repite, siendo esta una característica de los libros infantiles ilustrados en la que se centra la madre que hemos visto con el cuento «Un león en la pradera». En otras palabras, los episodios repetidos son típicos del género del libro infantil ilustrado. Así, en el nivel interpretativo se guía al niño para que reconozca patrones en los que el tema, o, en términos sistémicos, el campo de la historia, se desarrolla a través de este género.

En el nivel deductivo, los padres también guían al niño para deducir conexiones del discurso a través del texto, incluso antes de leer las palabras, como *Vamos a construir una casa* o *Ay, ay, ay, veo al lobo*. Esta orientación a través del campo, el género y los patrones del discurso prepara a los niños pequeños para comprender las palabras de la historia a medida que se leen. El padre o la madre reforzará y elaborará el nivel de comprensión interpretativo y el deductivo a medida que lee y relee las palabras. Finalmente, el niño será capaz de decir las palabras junto con los padres, y entender lo que significan, en cada nivel. Para cuando el niño tenga tres o cuatro años de edad, su repertorio lingüístico habrá aumentado hasta el punto de que el cuidador a menudo puede simplemente leer las palabras, y discutir sus significados deductivos e interpretativos después, como en el intercambio

visto en el ejemplo 4.5[2]. En su investigación sobre la variación semántica en los estilos de lectura de los padres, Williams (1995, 1999b, 2001) sugiere que los niños de familias de clase media tienen más posibilidades de recibir orientación sobre los significados interpretativos (como veremos en más detalle más adelante en §4.7.2). Antes de comenzar la escuela, es posible que estos niños hayan leído y releído cientos de libros con sus padres y que hayan hablado de sus significados en cada nivel. Adams (1990) informa de que los niños de familias de clase media pasan hasta 1.000 horas leyendo con sus padres antes de empezar a ir al colegio. A pesar de que aún no hayan aprendido a decodificar los patrones de letras, ya están leyendo en todos los demás niveles, y ya están alfabetizados en casi todos los sentidos de la palabra. Cuando estos niños comienzan el colegio, prácticamente lo único que tienen que hacer sus profesores es mostrarles las correspondencias entre sonidos y letras, y hacer algo más de lectura conjunta, y así aprenden a leer rápidamente de forma independiente.

De lo dicho arriba podemos concluir estos principios clave:

1. La lectura implica cuatro niveles de significado: **decodificar** las palabras por sus patrones de letras, **identificar** significados dentro de las oraciones, **deducir** las conexiones a través de un texto, e **interpretar** las relaciones con el contexto social de un texto.
2. Los niños aprenden a leer a través de la orientación explícita de sus cuidadores y/o profesores (no lo descubren por sí mismos en un «entorno rico en material impreso»).[3]
3. La orientación toma formas muy predecibles, como ciclos de interacción, en los que el padre o la madre **centra** la atención hacia una característica del texto, el niño **identifica** la característica, y el padre **aprueba** o refuerza positivamente su respuesta. Además, el padre puede **preparar** al niño explicando lo que debe buscar, y puede **elaborar** con más información, después de dar su aprobación a la respuesta del niño.
4. Las elaboraciones pueden ser interactivas; el padre hace una pregunta para **centrar,** el niño **propone** una respuesta de su experiencia, el padre la **aprueba,** y puede **elaborar** más.
5. Las interacciones en el aula siguen patrones similares. Los profesores hacen preguntas para **centrar** y construyen sobre las respuestas de los estudiantes para elaborar y llegar a sus objectivos didácticos; pero los profesores a menudo solamente preparan a los alumnos si no reciben respuesta o si la respuesta es equivocada; además, esta preparación puede ir dirigida solo a las necesidades de unos pocos estudiantes, que son los que responden.
6. El desarrollo de la lectura se produce a lo largo del tiempo. Comienza con un alto nivel de apoyo, en el que los padres le cuentan al niño lo que está sucediendo en la historia antes de leer las palabras, y más tarde, a medida que la experiencia del niño con la lengua se vaya desarrollando,

[2] Freebody y Luke (1990) presentan una perspectiva paralela sobre la lectura, que llaman «las cuatro funciones del lector». Estas funciones se pueden correlacionar con los géneros que hemos descrito en los capítulos 2 y 3 de la siguiente manera. Cuando las historias empiezan a enganchar a los lectores, el papel de «participante en el texto» está en primer plano; en los textos informativos predomina la función de «usuario del texto»; los textos de evaluación tienen en primer plano la función de «analista del texto»; los textos de respuesta analizan textos concretos, y los argumentos los analizan en general. En *Leer para aprender* utilizamos el análisis de textos como el camino para que profesores y estudiantes se conviertan en decodificadores adeptos, participantes y usuarios de los textos.

[3] El enfoque constructivista, o método global de lectura, afirma que los niños aprenden a leer por sí solos en un entorno «rico en material impreso» (Graves, 1983; Cambourne, 2003). El metaanálisis de Hattie (2009) descubrió que «los programas que utilizan el método global tienen efectos insignificantes en el aprendizaje de la lectura, ya sea en el reconocimiento de palabras o en la comprensión» ($d = 0$).

la preparación antes de la lectura puede reducirse.

7. En las primeras etapas, los padres son los que ofrecen la mayor parte de los significados literales, deductivos e interpretativos de un texto, y en etapas posteriores pueden que orienten a los niños para que identifiquen, deduzcan e interpreten significados solos a medida que van leyendo el texto.
8. No se espera que los niños empiecen a decodificar solos hasta que están completamente familiarizados con la forma en la que los textos escritos crean significado. Aprender a decodificar los patrones de letras se convierte en algo fácil una vez que están familiarizados con los significados de las palabras.

Hemos aplicado estos principios al diseño de una pedagogía para la enseñanza explícita de la lectura y la escritura en todos los niveles de la educación. La pedagogía de *Leer para aprender* consiste en un conjunto de herramientas que los profesores pueden aplicar en cualquier momento de su programa, es decir, siempre que las tareas de aprendizaje impliquen la lectura o la escritura. En resumen, hay nueve conjuntos de estrategias en el programa, que proporcionan tres niveles de apoyo a la lectura y la escritura.

Nivel 1	Preparación para la lectura	Construcción conjunta	Construcción individual
Nivel 2	Lectura detallada	Reescritura conjunta	Reescritura individual
Nivel 3	Construcción de oraciones	Ortografía	Redacción de oraciones

Estos nueve conjuntos de estrategias se presentan como opciones para integrar la lectura y la escritura en el currículo en la figura 4.5.

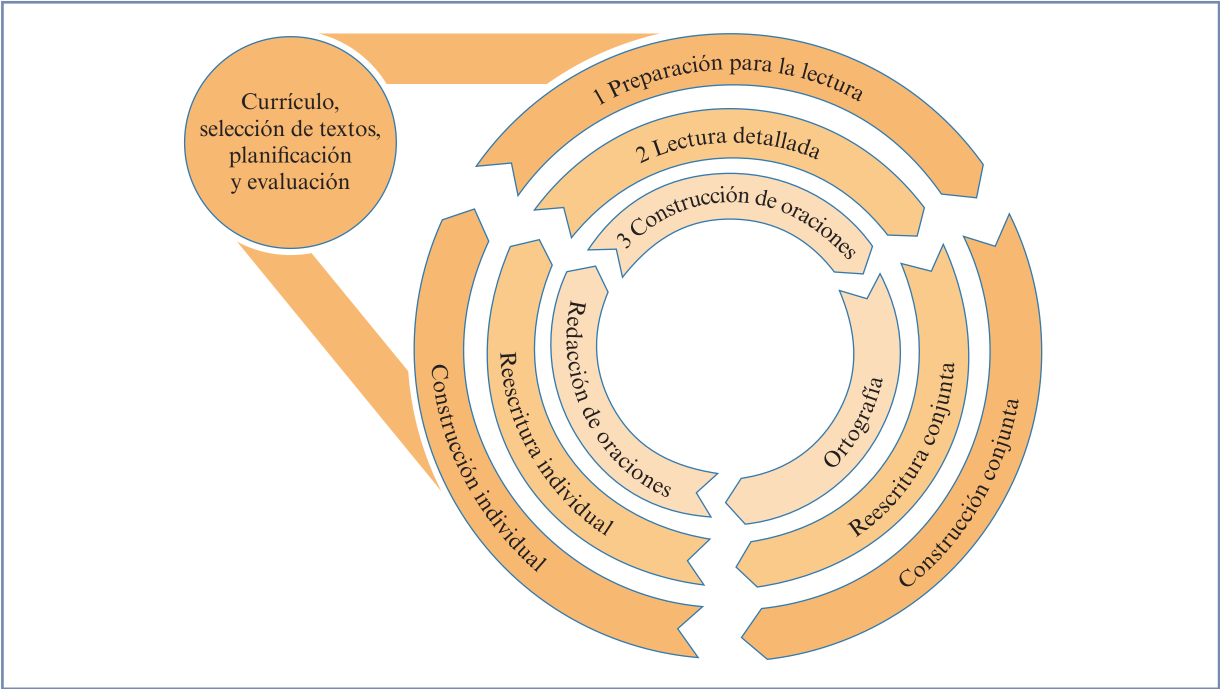


Figura 4.5.—Tres niveles de estrategias en *Leer para aprender*.

El primer ciclo se corresponde con el ciclo de enseñanza/aprendizaje de la escritura basada en los géneros discursivos que se ha descrito en el capítulo 2. Pero como el punto de partida es la enseñanza de la lectura, el primer conjunto de estrategias se llama **preparación para la lectura.** Esto incluye estrategias para apoyar a los estudiantes a la hora de leer los textos del currículo, junto con la deconstrucción de los textos modelo para la escritura (llamado deconstrucción en el ciclo de enseñanza/aprendizaje de la escritura basada en los géneros discursivos; véase figura 2.4). Este nivel de estrategias enlaza directamente con los objetivos del currículo en cada etapa de la educación, incluyendo el conocimiento que se aprende con la lectura, y la evaluación del aprendizaje por medio de la escritura. El enfoque de la lengua en este nivel está centrado sobre todo en las estructuras de textos completos.

Las estrategias en el segundo ciclo proporcionan mayor apoyo a los estudiantes para que lean los textos del currículo y los comprendan de manera detallada, y para que utilicen la lengua que han aprendido de la lectura en la redacción de sus propios textos. El foco en la lengua en este nivel se dirige a los patrones de significado dentro de las oraciones y entre ellas. Se seleccionan fragmentos cortos de textos del currículo para la *lectura* detallada, seguido de la *reescritura* del texto utilizando los mismos patrones de lengua. Además de las estrategias diseñadas para la comprensión detallada y la escritura, estas se utilizan para desarrollar un conocimiento detallado sobre la lengua en los niveles de la gramática y el discurso. El tercer ciclo se compone de estrategias intensivas que se utilizan para enseñar habilidades básicas de lectura y escritura en el contexto de los textos del currículo (descrito en §4.6). Se selecciona una o varias oraciones de los pasajes de la *lectura detallada* para las actividades de *construcción* de oraciones, en las que los estudiantes recortan y manipulan palabras y grupos de palabras. Después, se seleccionan palabras de estas oraciones para practicar la *ortografía,* incluyendo patrones de letras, las correspondencias entre letras y sonidos, y la formación de las letras. El conocimiento de los significados, las expresiones y la ortografía derivada de estas actividades se practica a continuación en la *redacción* de oraciones. Estas estrategias se utilizan regularmente en primaria, como apoyo adicional en secundaria, y para empezar a enseñar lectura y escritura en los primeros años. También son eficaces como apoyo a los estudiantes que están aprendiendo inglés como idioma adicional en contextos TESOL (la enseñanza del inglés como segunda lengua) y para el aprendizaje de otros idiomas.

En este capítulo describimos las estrategias que se han desarrollado para la lectura de tres tipos de textos: para involucrar a los lectores en relatos, para informar a los lectores, y para evaluar cuestiones y textos en argumentaciones y respuestas a textos. Cada sección incluye estrategias para la *preparación* para la lectura, para la *lectura detallada,* y para utilizar lo que se ha aprendido con la lectura para escribir nuevos textos. La atención se centra en las técnicas para integrar la lectura y la escritura en el aprendizaje del currículo en primaria y secundaria.

3. CAUTIVAR A LOS LECTORES: RELATOS

3.1. Preparación para la lectura de relatos

La preparación para la lectura es la primera fase del programa *Leer para aprender* (figura 4.6). Empieza con el nivel interpretativo de comprensión, con la base de conocimientos o el campo que los estudiantes necesitan saber sobre cómo acceder a un texto. Esta discusión sobre el campo no tiene que incluir todo lo que sucede en el texto, ya que estos detalles surgirán a medida que se lee. Un breve resumen de los elementos clave es suficiente, no debiendo sobrecargar a los alumnos con detalles antes de comenzar a leer. En cualquier caso, es probable que el texto forme parte de un tema que se está estudiando en clase, lo que

proporcionará a los estudiantes el conocimiento del campo que necesitan para acceder al texto. Es posible que se necesite solamente un breve repaso de este conocimiento antes de la lectura.

El segundo paso en la preparación para la lectura es, por tanto, anticipar la secuencia en la que el campo se despliega a través del género. Esta es la fase decisiva de la lectura compartida entre padres e hijos que se ha descrito anteriormente, en la que se guía al niño para que reconozca lo que está pasando en cada episodio o fase del texto, hablando de las imágenes antes de leer las palabras. El mismo principio se puede aplicar a los textos en cualquier nivel, y de cualquier tema, resumiendo la secuencia en la que el texto se despliega.

Podemos empezar a ejemplificar esta técnica con la novela *Fantastic Mr. Fox* (*El Superzorro* en la versión española) de Roald Dahl[4] (2007: 13), que está dirigido a lectores de entre ocho y diez años de edad. Se trata de un buen texto para utilizar como punto de partida aquí, ya que su campo es relativamente simple, pero está escrito con ricos recursos lingüísticos. La novela es una narración seriada, con un conjunto de complicaciones que finalmente se resuelven en los últimos capítulos (un patrón común en la literatura infantil y en la de adultos; Rothery y Stenglin, 1997). Antes de leer el fragmento con la clase, el profesor podría hacer una preparación previa de la siguiente manera:

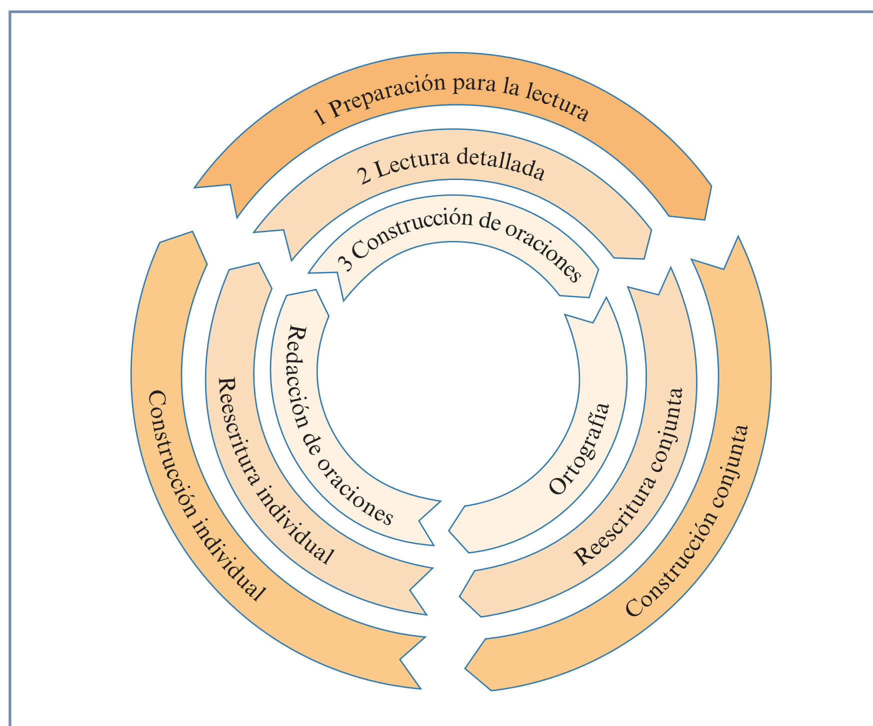


Figura 4.6.—Preparación para la lectura en el programa *Leer para aprender*.

[4] *El Superzorro,* Loqueleo, Madrid, 2016; traducción de Ramón Buckey (N. de la t.).

Este libro trata del Superzorro y su pelea con tres agricultores que le quieren matar. La razón por la que quieren matarle es que don Zorro les roba los pollos, patos y gansos para alimentar a su familia. Don Zorro vive con su esposa y sus hijos en un agujero en la tierra, en la cima de una colina debajo de un árbol enorme. Todas las noches sale a robar pollos, patos y gansos de los agricultores. Sus nombres son granjero Bufón, granjero Benito y granjero Buñuelo, y son unos hombres horribles. Estos son los personajes del libro [abre las primeras páginas con ilustraciones]. Se puede ver que don Zorro está bailando con el abrigo y la bufanda puestos. Aquí está doña Zorra, y aquí están sus hijos, los pequeños zorros. ¿Cuántos hay? Cuatro. Bien. Aquí está Tejón, el amigo de don Zorro. Y aquí está el granjero gordo Bufón, y granjero flaco Benito, y el granjero antipático Buñuelo.

Los agricultores deciden matar a don Zorro, así que una noche esperan cerca de su agujero con escopetas, hasta que él sale. Casi le dan, pero él vuelve de un salto al agujero. Luego intentan sacarlo cavando con las palas de sus tractores, pero la familia Zorro cava un túnel lejos de ellos, y no pueden capturarlos. Entonces tratan de sacarlos con tractores grandes. Se llevan por delante la mitad de la colina, pero siguen sin poder cogerlos, por lo que deciden esperar al lado del agujero de don Zorro hasta que se mueran de hambre. Los zorros no tienen nada que comer durante días, pero entonces don Zorro tiene una idea que puede salvarlos. Así que vamos a empezar a leer la historia y veamos qué pasa. Empieza con la descripción de los tres agricultores.

El único conocimiento previo que necesita la preparación de este texto es la premisa básica de la historia, junto con los personajes principales. El profesor entonces resume la secuencia de complicaciones y resoluciones temporales, hasta el punto en que comienza a ser resuelto (don Zorro tiene una idea). Sin embargo, la novela comienza de una forma muy diferente, con la descripción de los granjeros, por lo que el lector debe esperar hasta que se revele la premisa de la historia. Este tipo de técnica es muy habitual en la literatura infantil. Se requiere que los lectores abandonen sus expectativas, por lo que se asume un nivel de experiencia con la lectura que muchos niños no poseen. Por tanto, la breve preparación antes de la lectura está diseñada para dar a todos los estudiantes un conocimiento suficiente del contexto para poder participar de la historia.

Después de la introducción de la historia en su conjunto, el siguiente paso es preparar cada capítulo antes de leerlo en voz alta. El ejemplo de preparación que ponemos aquí es para el capítulo 3, en el que se produce la primera complicación.

Este capítulo se llama La caza [señalando el título]. Vamos a averiguar qué sucede cuando los granjeros Bufón, Benito y Buñuelo están esperando fuera del agujero de don Zorro esa noche. Empieza con doña Zorra pidiendo a don Zorro que traiga un pato bien gordo para la cena. Le dice que tenga cuidado, pero no saben que los agricultores lo están esperando. Él se arrastra a la salida de su agujero con mucho cuidado, atento a cualquier señal de peligro, y cuando está a punto de salir del todo ve algo brillante y se da cuenta de que es un arma de fuego. Así que vamos a ver qué pasa.

Esta preparación relaciona el capítulo con los eventos anteriores (los agricultores esperando fuera del agujero) y a continuación resume los principales eventos que siguen. Igual que en la preparación para la lectura del libro, el giro que se da al final no se revela, hasta que se lea en voz alta a toda la clase. De este modo la preparación apoya y motiva a los estudiantes para escuchar el texto que se está leyendo.

Este capítulo es una narración completa en sí misma, con la estructura Orientación-Complicación-Resolución que vimos en el capítulo 2. La orientación es muy larga: la familia Zorro decide que la cena consistirá en pato, la señora Zorro advierte al señor Zorro que tenga cuidado, y él se arrastra lentamente fuera de su agujero. Por el contrario, la complicación es muy corta —un solo párrafo—, con un giro en las últimas oraciones del capítulo. Aquí se presentan las dos últimas páginas del capítulo, con las etiquetas Orientación, Complicación y Resolución puestas. Además, las fases de cada una de estas etapas también están etiquetadas.

Ejemplo 4.6. Fragmento de *El Superzorro*

Orientación

...

marco	El pobre zorro, sin sospechar nada, se dirigió hacia el largo túnel oscuro que conducía a la salida de su madriguera. Una vez al final, sacó su hermosa cabeza por el agujero y aspiró el fresco aire de la noche. Nada, ni rastro de olor. Lentamente, empezó a sacar el cuerpo de dentro del agujero. Al salir movía la cabeza, olfateando en todas direcciones.
problema	Se disponía ya a dirigirse hacia la espesura del bosque cuando le pareció oír un ruido muy leve, parecido al que podría hacer el pie de un hombre al pisar sin querer un montón de hojas secas.
reacción	Al oírlo, don Zorro echó cuerpo a tierra y se quedó completamente inmóvil, alargando sus grandes orejas. Escuchaba con gran atención, pero no pudo oír nada más.
solución	«Debo de haberme equivocado», pensó entonces, «ese ruido debió ser algún ratón campestre o algún otro bicho parecido».
nuevo marco	Y decidió proseguir su camino. El bosque estaba oscuro, y el silencio de la noche era denso, no se oía ni el ruido de una hoja. En el cielo brillaba la redonda luna [...].

Complicación

problema 1	Y justamente en ese momento sus ojos vieron en la oscuridad de la noche el reflejo metálico de algo que relucía entre los árboles.
problema 2	De nuevo, el zorro se quedó inmóvil. «¿Qué demonios puede ser?» «Es algo que se mueve ... y ahora sube hacia mí, ¡cielo santo! ¡Es el cañón de una escopeta!».
problema 3	Más veloz que el rayo, don Zorro dio un salto hacia su agujero, al tiempo que todo el bosque se llenaba del ensordecedor ruido de los disparos: ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!

Resolución

nuevo marco	El humo y el olor de la pólvora flotaban en el aire de la noche. Los tres granjeros, Benito, Buñuelo y Bufón, salieron de sus escondites y se dirigieron al árbol del zorro. «Pero bueno, ¿le hemos dado o no le hemos dado?», dijo Benito.
solución	Bufón iluminó con su linterna el agujero y allí en el suelo, sucia y cubierta de sangre, vieron... la cola del zorro. Benito la recogió del suelo y exclamó: «¡Maldita sea! ¡Cogimos la cola, pero no el zorro!».

Fases de este tipo, entre otras, se encuentran en todo tipo de historias, tanto en la literatura infantil como en la de adultos (Martin y Rose, 2008; Rose, 2006a). El marco presenta a los personajes, los eventos, los lugares, los tiempos; los problemas crean tensión; las reacciones expresan los sentimientos de los personajes, que pueden intensificar la tensión; y las soluciones liberan la tensión. En la orientación, el autor va creando y liberando la tensión al hacer que don Zorro reaccione primero a un pequeño ruido, y luego decida que no es nada. Este episodio anuncia una complicación futura. Complicación que crece al irse agravando los problemas ante los que don Zorro reacciona, hasta que el bosque se llena del estallido de las escopetas. No es hasta la última oración que la tensión se libera finalmente.

El análisis de las fases en un texto puede sustentar la preparación antes de la lectura, sobre todo si el texto es difícil y supone un reto para los estudiantes. El texto que estamos considerando aquí es relativamente accesible; sin embargo, este fragmento se podría preparar en más detalle, como vemos a continuación.

Recordad que la señora Zorra le dice a don Zorro que tenga cuidado, pero ninguno de ellos sabe que los agricultores le están esperando. Esta parte comienza cuando el señor Zorro se arrastra muy lentamente hacia la salida de su agujero, olfateando el aire en busca de señales de peligro. Entonces oye un pequeño ruido que le hace aplastarse contra el suelo, pero no pasa nada, así que decide que debe haber sido solo un ratón. Al avanzar un poco más, ve un poco mejor porque hay luna, y ve algo que brilla detrás de un árbol. ¿Qué creéis que es? Los granjeros. Exacto, es una de sus armas lo que brilla a la luz de la luna. Justo en el momento en que el señor Fox da un salto y vuelve a su agujero, todos ellos disparan sus armas. Hay un montón de humo, y no saben si le han dado o no, hasta que encienden una linterna. Así que vamos a ver si le dan o no.

Este tipo de preparación resume la secuencia de las fases identificadas en el análisis anterior, de forma que todos los estudiantes las puedan entender, incluyendo los eventos clave y utilizando muchas de las palabras del texto. También empieza relacionando ese texto concreto con los eventos anteriores. Esta presentación de un resumen da a los estudiantes un mapa de cómo se va a desarrollar el texto, incluyendo una serie de indicaciones para que puedan reconocer los elementos clave a medida que ocurren. Ningún estudiante tendrá dificultades para comprender lo que está sucediendo en cada paso, por lo que todos serán capaces de entender las palabras a medida que se leen. Si el texto se lee en voz alta, los lectores con más dificultades no tendrán que sufrir para decodificar palabras desconocidas, ya que se las están leyendo. Si los estudiantes encuentran el texto relativamente fácil de seguir, esta preparación puede ser breve, como la que acabamos de ver. Si el texto es más complicado, la preparación se puede hacer más detallada, resumiendo sus fases.

Poder seguir el texto a medida que se lee en voz alta asienta una base para la posterior interpretación de los detalles. Después de leer este capítulo, la clase podría tener un debate sobre algunos de sus elementos clave, dirigido por el profesor. Por ejemplo, el profesor podría preguntar:

— Si se esperaban que el final fuera así (y decir que tiene un «giro de tuerca»).
— Si el tiroteo ha sido una sorpresa, y analizar la forma en que el autor ha ido creando tensión gracias a una serie de problemas.
— Por qué parece que estalla el bosque entero.
— Cómo podía ver la escopeta don Zorro, analizando elementos como *el reflejo de algo metálico entre los árboles*.

Estos ciclos de preparación, lectura y elaboración no son muy distintos del tipo de actividad de enseñanza que utilizan los profesores con experiencia en sus estudios literarios. Los profesores suelen proporcionar conocimientos básicos para que los estudiantes puedan tener acceso a un texto difícil y hablar de diferentes interpretaciones después de leer. Una diferencia clave aquí está en el tipo de preparación, que prevé cuidadosamente las fases por las que se desarrolla la trama, lo que permite a los estudiantes seguir el texto y entenderlo. Para planificar esta preparación, el profesor debe seleccionar primero el fragmento idóneo, como este del Superzorro, y a continuación analizarlo cuidadosamente para identificar sus fases. Estos análisis pueden mejorar si se conocen los tipos de fases que se esperan de historias, como el marco, los problemas, las reacciones y soluciones anteriores (que se describen en Martin y Rose, 2008; Rose, 2006a, 2011a). Lo más importante es que obligan a examinar lo que está haciendo el autor a cada paso a medida que el texto avanza, e interpretar por qué. Tales análisis son a menudo una revelación para los profesores, no solo para reconocer la complejidad de las decisiones que el autor ha tomado, sino por la dificultad potencial que presenta a sus estudiantes a la hora de leer y comprender el texto en los niveles de deducción e interpretación.

Hacer este tipo de análisis también puede informar a los profesores sobre la selección de los textos que pueden leer con los estudiantes. Unos textos fáciles de leer pueden permitir a los lectores menos avanzados acceder a ellos con un apoyo

mínimo, pero no aportará la técnica literaria suficiente para un debate que merezca la pena después de la lectura. Lo que se pretende con la preparación para la lectura es que todos los estudiantes sean capaces de acceder a textos que supongan un reto. La estrategia de preparación para la lectura permite a toda la clase trabajar con textos que desafían a los mejores lectores, gracias a la orientación del profesor. La repetición del ciclo de preparación, lectura conjunta y elaboración acerca del texto permite finalmente a los lectores más débiles leer de forma independiente los textos que se están trabajando en clase, y en última instancia otros textos en el mismo nivel.

El mismo principio de preparación, lectura y elaboración también se puede aplicar a textos literarios más largos, como capítulos de novelas, cuentos y obras de teatro. Como hemos visto con *El Superzorro*, el profesor puede presentar el texto más largo con menos detalle y resumir los elementos clave de la trama, que actúan como señales que los estudiantes reconocen a medida que se lee el texto. La combinación de la preparación y la lectura del texto en su conjunto, y a continuación la lectura detallada de un pasaje, puede proporcionar el apoyo y los conocimientos para que los estudiantes lean el resto del texto con mucha atención e identifiquen sus elementos significativos. Hay que empezar leyendo todo el texto, al menos hasta el fragmento seleccionado, con el fin de dar a los estudiantes un marco para comprender ese pasaje. Las novelas deben leerse hasta el capítulo en el que aparece el extracto seleccionado, que también se habrá leído.

La preparación para la lectura también se puede aplicar a la lectura del discurso académico en la educación superior. Los profesores pueden preparar las siguientes lecturas al final de cada clase magistral con un resumen de cómo se desarrolla el campo en cada texto. Tomar unos minutos al final de cada clase y preparar a los estudiantes para enfrentarse a sus próximas lecturas les puede ayudar a superar la dificultad o la falta de ganas de leerlas. Esta práctica permite que los estudiantes tengan por lo menos una comprensión general de cada texto de lectura obligada, lo cual les motiva; además, les proporciona la base para que puedan seguir la siguiente clase. Para prepararles de esta manera los profesores deben analizar a fondo los textos que esperan que los estudiantes lean, lo que les puede ayudar en su selección de textos y cómo estructurar sus conferencias (Rose, 2008b; Rose, Lui-Chivizhe, McKnight y Smith, 2004; Rose et al., 2008).

Después de la preparación, la lectura y el comentario de un texto, hay dos opciones para el siguiente paso. Si el texto sirve como modelo para escribir un nuevo texto, la clase puede pasar directamente a la construcción conjunta, que sigue las mismas etapas y fases que el modelo del que se habla en §4.3.4. Sin embargo, para capacitar a todos los estudiantes para una lectura a fondo, y para utilizar los recursos del lenguaje del autor en su propia escritura, se pueden seleccionar uno o más pasajes cortos para una lectura detallada, cuyo lugar en el programa se muestra en la figura 4.7.

3.2. Lectura detallada de relatos: recursos lingüísticos para involucrar a los lectores

En la lectura detallada, el profesor guía a los estudiantes para identificar la elección de palabras de cada una de las oraciones de un pasaje breve, y luego elabora sus significados en más profundidad y detalle. Esta actividad intensiva lleva algún tiempo, por lo que los pasajes cortos se seleccionan de forma que se puedan trabajar en 20 o 30 minutos. Además, se seleccionan los que tienen los recursos más elaborados de la lengua; precisamente aquellos para los que los estudiantes necesitan más orientación para poder comprender, y que pueden utilizar a su vez en su propia escritura. Por ejemplo, una sección del fragmento anterior que ofrece grandes oportunidades para una lectura detallada es la complica-

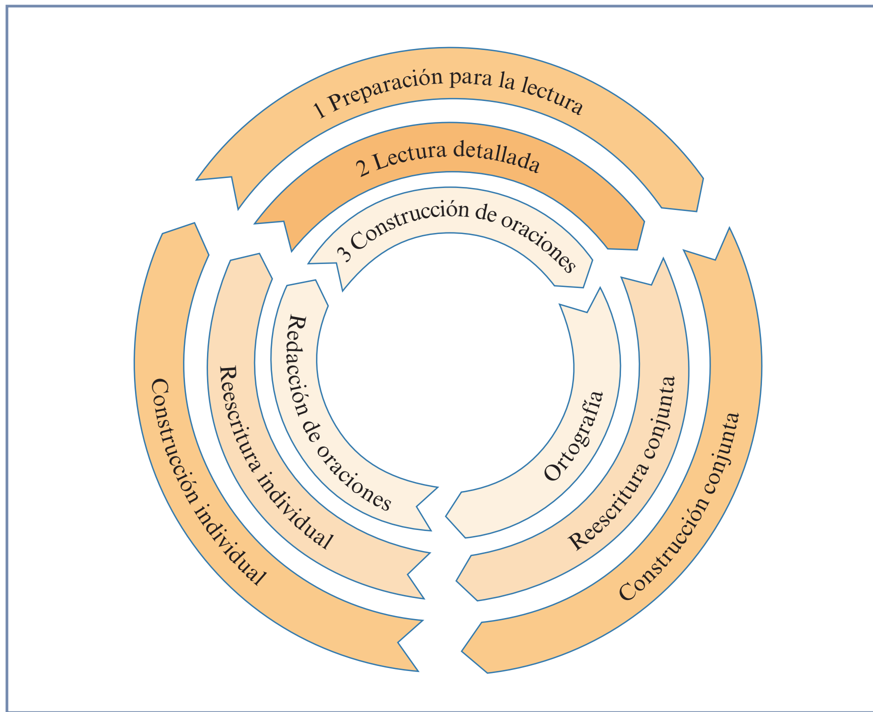


Figura 4.7.—Lectura detallada en el programa *Leer para aprender*.

ción, con los problemas que van en aumento y las reacciones de don Zorro. Para darle un contexto también podríamos incluir el marco que precede a la complicación.

> Y decidió proseguir su camino.
>
> El bosque estaba oscuro, y el silencio de la noche era denso, no se oía ni el ruido de una hoja.
>
> En el cielo brillaba la redonda luna...
>
> Y justamente en ese momento, sus ojos vieron en la oscuridad de la noche el reflejo metálico de algo que relucía entre los árboles. De nuevo, el zorro se quedó inmóvil. «¿Qué demonios puede ser?».
>
> «Es algo que se mueve... y ahora sube hacia mí, ¡cielo santo! ¡Es el cañón de una escopeta!».
>
> Más veloz que el rayo, don Zorro dio un salto hacia su agujero, al tiempo que todo el bosque se llenaba del ensordecedor ruido de los disparos: ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!

Este pasaje es perfecto para la lectura detallada, porque:

- — Utiliza ricos recursos lingüísticos para crear tensión en las historias, a través de una serie creciente de problemas y reacciones de los personajes.
- — Incluye una serie de técnicas descriptivas que amplían las imágenes de la escena (analizadas en el capítulo 5, §5.1.5).
- — Engancha a los estudiantes y se presta a que escriban su propio pasaje utilizando los mismos recursos (§4.3.3).
- — Se puede trabajar el texto en unos 15 minutos de clase.

Los estudiantes utilizan marcadores o lápices para resaltar grupos de palabras en cada oración, a medida que los leen y hablan de ellos. La técni-

ca de lectura detallada comienza revisando el contexto y las fases del pasaje seleccionado.

Transcripción de la preparación para la *lectura detallada de El Superzorro*

Preparación del fragmento *Recordad que esta es la complicación, cuando el pobre don Zorro recibe un disparo. El señor Zorro casi había sacado todo el cuerpo de su agujero, y se quedó mirando a su alrededor. Estaba oscuro, pero brillaba la luna. Así que ese es el marco, la escena. Luego hay un pequeño problema que preocupa al señor Zorro. Ve algo que brillaba detrás de un árbol, y se pregunta qué es. Entonces, el problema se agrava porque la cosa brillante empieza a moverse hacia arriba, más y más, y se da cuenta de que es un arma de fuego. De un salto se vuelve a su agujero lo más rápido que puede, al mismo tiempo que todos los agricultores disparan contra él.*

El profesor después lee el fragmento en voz alta. El siguiente paso es preparar la primera oración: para eso se les da a los estudiantes el significado inferido de la oración en términos que todos puedan entender, y luego lee la frase en voz alta mientras los estudiantes leen.

Preparar la oración *La primera oración nos dice cómo don Zorro pensó en qué hacer después de quedarse un rato quieto al oír un ruido. Mirad la oración mientras yo la leo. «Y decidió proseguir su camino».*

Esta preparación de la oración permite que todos los estudiantes entiendan la frase mientras el profesor la lee, y que oigan las palabras a la vez que las ven. Es un paso crucial por tres razones:

1. Se correlacionan las palabras escritas con su expresión oral, como una secuencia de significados que los estudiantes puedan entender. Como el significado se ha preparado antes, comprender la oración no supone un gran esfuerzo para los estudiantes. Como se lee en voz alta, no tienen problema en decodificar palabras desconocidas. Esto reduce su carga semiótica y les permite procesar la complejidad de los significados, las palabras y los sonidos de la manera más sencilla posible.
2. Proporciona un contexto significativo para la identificación y comprensión de cada palabra de la oración, ya que están resaltadas en el texto y se habla de ellas.
3. A medida que los estudiantes escuchan la pronunciación de las palabras, serán capaces de ver y decir las palabras en voz alta cuando el profesor les pida que las identifiquen y subrayen.

El siguiente paso es dar a los estudiantes información sobre el significado para la primera expresión y una señal de su posición. Esto se llama turno de preparación en la lectura detallada, como vemos a continuación.

Preparar *El principio de la oración nos dice qué pensó hacer.*

Todos los estudiantes son capaces de ver la palabra específica contemplada por esta señal general *qué pensó hacer.* Sin embargo, el profesor le pide a un estudiante en particular que diga las palabras, por lo general con una pregunta relativa a *centrar,* que repite el significado:

Centrar [nombre del estudiante] *¿Ves las palabras que dicen qué pensó hacer?*

Como la preparación —en primer lugar de toda la oración, y a continuación de la expresión— permite que cada estudiante lea las palabras con segu-

ridad, esta pregunta puede ir dirigida a cualquier estudiante, incluyendo los lectores con más dificultades de la clase. Hay que tener en cuenta que la pista que da el significado se repite para que no haya equívocos, y la de posición que la precede hace que sea lo más fácil posible. El objetivo es reducir la carga semiótica y el estrés de los estudiantes, para que puedan centrarse en identificar la expresión a la que apunta el significado. Por consiguiente, todos los estudiantes pueden participar en la actividad y, lo más importante, recibir la aprobación del profesor. La tarea de los estudiantes es simplemente identificar las palabras del texto.

Estudiante	**Identificar**	*Decidió proseguir.*
Profesor	**Aprobar**	*Exactamente.*

Cuanto más fuerte es la aprobación, mejor se sienten los estudiantes con su éxito, y eso agudiza su atención y su compromiso. De modo que la aprobación o el refuerzo positivo puede ser algo más que un simple *sí* o *bien,* sin llegar a ser empalagoso. El profesor puede utilizar palabras como *exactamente, excelente* o *fantástico*. Esta técnica sencilla involucra activamente a todos los estudiantes en el trabajo sobre el texto. Al mismo tiempo, permite que cada estudiante lea las palabras y las comprenda, aunque sean complicadas para su nivel de lectura independiente.

Después el profesor dirige la clase hacia las palabras exactas que deben resaltar, con el fin de asegurar que todos los estudiantes puedan identificar y subrayar las mismas palabras.

Dirigir	*Vamos a subrayar «decidió» y «proseguir».*

Así su éxito en la lectura del texto constituye una base sólida para ahondar en su comprensión en la fase de elaboración.

Elaborar	*Decidir significa tomar una determinación, pensar en hacer algo y hacerlo. Proseguir significa continuar haciendo algo que ya se estaba haciendo. Don Zorro había empezado a salir de su agujero y se detuvo asustado al oír un ruido. Ahora, como había silencio, tomó la decisión de seguir su camino fuera del agujero.*

El profesor define en primer lugar la palabra, y luego la explica en el contexto de los eventos. La redacción que sigue se identifica después, utilizando una secuencia similar de turnos. Una vez más el núcleo de cada intercambio consiste en centrar-identificar-afirmar (encuadrado), pero ahora cada intercambio se prepara de forma explícita, indicando a los estudiantes lo que hay que resaltar, y a continuación hay una elaboración.

Profesor	Preparar	*Entonces explica lo qué hizo.*
	Centrar	*[nombre del estudiante] ¿Ves qué hizo?*
Estudiante	Identificar	*Decidió.*
Profesor	Aprobar	*Brillante.*
	Dirigir	*Subrayad todos «decidió».*
Profesor	Preparar	*¿Qué es lo que decidió?*
	Centrar	*[nombre del estudiante] ¿Ves qué decisión tomó?*
Estudiante	Identificar	*Proseguir.*
Profesor	Aprobar	*Fantástico.*
	Dirigir	*Subrayad «proseguir».*
	Elaborar	*Proseguir significa seguir haciendo algo que ya se estaba haciendo y que se ha parado por algún motivo.*

Aquí el profesor se centra en los elementos que expresan que don Zorro toma una decisión después de llevarse un susto: salir de su agujero. Se había quedado escuchando y, al no oír nada,

decidió proseguir su camino. Es bastante fácil de leer y entender. Se puede preparar con preguntas de significado literal como *quién, qué, cuándo, dónde* o *cómo*. Después de dar esta pista, el profesor pasa el control a los estudiantes para que hagan la tarea por sí mismos. Con las palabras interrogativas tienen que identificar formulaciones específicas a partir de estos significados generales. Este trabajo mental es lo que hace que el aprendizaje sea transferible a la lectura de otros textos. Estos significados generales centran la atención de los estudiantes en las funciones semánticas de los grupos de palabras que componen las oraciones, incluyendo personas (quién), cosas (qué), procesos (haciendo qué), lugares (dónde), los tiempos (cuándo) y cualidades (cómo). Los estudiantes aprenden rápidamente a reconocer estos bloques de significado en otras oraciones y textos, y a menudo terminan por predecir las preguntas del profesor en la lectura detallada.

Sin embargo, *proseguir* no forma parte del lenguaje cotidiano de los niños, de modo que se utiliza una palabra que sí conocen, *seguir.* Y se explica que es continuar haciendo algo que ya se había empezado a hacer. Cualquier cosa que posiblemente no entiendan debe explicarse, para que puedan identificarla y comprenderla. Ya sea con sinónimos o parafraseando, la tarea es identificar palabras desconocidas a partir de un significado que sí conocen. Esta actividad desarrolla la capacidad de los estudiantes para construir su conocimiento de palabras y estructuras cuando leen.

Con este fin, las elaboraciones que acabamos de ver amplían el conocimiento léxico de los estudiantes, mediante la definición de palabras y estructuras dentro del contexto particular en esta oración. Aquí se definen *decidir* y *proseguir*, y se explica su significado en el contexto. Hacer definiciones en su contexto de una forma continuada lleva a los estudiantes a utilizar claves contextuales cuando leen, para deducir el significado de las expresiones. Es una técnica más eficaz para ampliar su vocabulario y su conocimiento de la gramática, que intentar memorizar palabras o estructuras gramaticales fuera de contexto, o acudir a los diccionarios en busca de definiciones. Además, se guía a los estudiantes con las elaboraciones para que se imaginen la escena, es decir, para que interpreten las expresiones en la frase en términos de las imágenes y los sentimientos que evocan: *don Zorro se ha quedado quieto porque tiene miedo. Luego ha decidido salir porque parece que no se oye nada.*

En suma, cuando hay expresiones que son relativamente fáciles de leer y de entender, se pueden preparar con pistas literales como las palabras interrogativas; pero cuando es posible que no se entiendan, se preparan con sinónimos o paráfrasis. Posteriormente, las elaboraciones guían a los estudiantes para deducir conexiones en el texto e interpretar el contexto. Estos principios se aplican a estudiantes de todas las edades, desde niños pequeños hasta adultos. Cualquier texto digno de una lectura detallada implicará niveles de deducción y de interpretación de significados que se refuerzan con elaboraciones, incluso cuando la redacción literal parece transparente. Podemos ver los mismos principios aplicados en las siguientes oraciones.

Profesor	Preparar	*La siguiente oración describe cómo está el mundo fuera del agujero. Mirad mientras leo.*
	Oración	*«El bosque estaba oscuro y el silencio de la noche era denso.»*
	Preparar	*Describe el bosque.*
	Centrar	*[nombre del estudiante] ¿Ves cómo describe el bosque?*
Estudiante	Identificar	*Oscuro.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar oscuro.*

	Centrar	*Así que si estaba oscuro y había silencio, ¿qué sentía el zorro?*
Estudiante	Proponer	*Miedo.*
Profesor	Aprobar	*Eso es correcto.*
	Elaborar	*Cuando solo ves un poco, da miedo, y el silencio total también puede dar miedo.*
Profesor	Centrar	*[nombre del estudiante] ¿Ves las palabras que describen esto? ¿El silencio de la noche...?*
Estudiante	Identificar	*era denso.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente.*
	Elaborar	*El silencio no puede ser denso porque no es un objeto, se usa para explicar que era un silencio profundo.*
	Centrar	*¿Así que cómo se sentía el zorro?*
Estudiante	Proponer	*Preocupado.*
Profesor	Aprobar	*Efectivamente, así es.*
	Elaborar	*Por eso tardó en tomar la decisión de salir.*

En este intercambio, para profundizar, el profesor involucra a los estudiantes de forma interactiva, pidiéndoles que se imaginen lo que siente don Zorro al salir a la intemperie. En este tipo de intercambio la pregunta para Centrar que hace el profesor guía a los estudiantes a proponer una respuesta a partir de su conocimiento o experiencia, en contraste con la identificación de expresiones en el texto. La pregunta relativa a *centrar* está redactada de tal manera que las respuestas de los estudiantes siempre pueden recibir aprobación. Hay que tener en cuenta también que el profesor da una indicación de posición precisa en el segundo ciclo, al leer en voz alta hasta las palabras sobre las que está preguntando, con un tono ascendente. *¿El silencio de la noche...?* Esta técnica habitual del profesor para preguntar se despliega en la lectura detallada para asegurar que los estudiantes ven exactamente qué palabras tienen identificar.

Aquí el profesor también llama la atención sobre un patrón de dos elementos similares y les pide que los identifique. Repetir patrones es habitual en textos literarios y en textos objetivos. En general, quieren decir que hay alguna similitud entre los elementos, que se pueden analizar al profundizar (véase §5.2.6). El profesor habla de la descripción del mundo fuera del agujero y la descripción de la noche.

La oración siguiente se prepara con su significado deducido de la frase anterior. Es decir, por qué había decidido proseguir su camino.

Profesor	Preparar	*En la siguiente parte de la oración sigue hablando del silencio.*
	Oración	*La voy a leer: «..no se oía ni el ruido de una hoja».*
	Preparar	*Antes había oído algo y ahora no se oye.*
	Centrar	*[nombre del estudiante] ¿Qué es lo que no se oye?*
Estudiante	Identificar	*Ruido.*
Profesor	Aprobar	*Genial.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar ruido.*
Profesor	Preparar	*Así que parece que no hay nada ahí fuera.*
	Centrar	*[nombre del estudiante] ¿Por qué crees que no hay nada? ¿No se oía...?*
Estudiante	Identificar	*Ni el ruido de una hoja.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente.*

	Elaborar	*Antes le había parecido oír un ruido parecido al de una hoja bajo los pies de alguien, pero ahora no se oye ni el ruido de una hoja.*

Aquí se recalca que no se oye *el ruido de una hoja,* porque antes le ha parecido oír una pisada sobre un montón de hojas secas, pero ahora parece seguro salir porque no se oye nada. Entonces el profesor pregunta a un estudiante por qué parece que no hay nada ahí fuera. La frase describe el silencio, pero la conexión con la frase anterior es implícita, así que el profesor la hace explícita.

Profesor	Preparar	*En la siguiente oración nos dice que había algo de luz de la luna.*
	Centrar	*[nombre del estudiante] Antes de nada, ¿dónde estaba la luna?*
Estudiante	Identificar	*En el cielo.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar en el cielo.*
	Centrar	*[nombre del estudiante] ¿Y qué hacía la luna?*
Estudiante	Identificar	*Brillaba.*
Profesor	Aprobar	*Fantástico.*
	Dirigir	*Subrayar brillaba.*
	Profundizar	*El zorro no veía dónde estaba la luna.*
	Centrar	*Así que, ¿cómo podía saber que había luna? [nombre del estudiante]*
Estudiante	Proponer	*Porque podía ver un poco.*
Profesor	Aprobar	*Eso es.*
	Profundizar	*Si no hubiera luna, no vería nada. Estaría todo negro. Pero veía un poco, así que sabía que había luna.*

En esta elaboración, el profesor guía a los alumnos para que interpreten el significado de que la luna está *en el cielo*. La frase en sí es fácil de leer, por lo que solo se prepara con la palabra *dónde,* pero su importancia sería invisible para muchos lectores. Vemos que el estudiante responde con las palabras que el profesor ha utilizado al hablar de la frase anterior, *veía un poco*. Esta información es importante para la siguiente frase, en la que se ve algo brillante, pero al principio no sabe lo que es.

Aunque ha sido una larga explicación de la lectura detallada de solo un párrafo, el tiempo real invertido en el ciclo de interacción en el aula son unos minutos. No hay necesidad de insistir en ninguno de los puntos, ya que estas mismas características de la lengua aparecerán una y otra vez en esta y en otras sesiones de lectura detallada.

Después de completar cada oración, la clase la puede leer en voz alta, y el pasaje entero se puede leer de nuevo cuando se haya completado la lectura detallada. Después el profesor puede etiquetar las fases en una versión proyectada del pasaje para que todos lo puedan ver y puedan etiquetar las fases en su propia copia. Esta actividad refuerza las estructuras del texto y proporciona más detalle. El fragmento se subraya y se etiqueta a modo de ilustración de la siguiente manera.

marco	Y decidió proseguir su camino.
	El bosque estaba oscuro, y el silencio de la noche era denso, no se oía ni el ruido de una hoja.
	En el cielo brillaba la redonda luna...
problema 1	Y justamente en ese momento, sus ojos vieron en la oscuridad de la noche el reflejo metálico de algo que relucía entre los árboles.

reacción	De nuevo, el zorro se quedó inmóvil. «¿Qué demonios puede ser?»
problema 2	«Es algo que se mueve ... y ahora sube hacia mí,
reacción	¡cielo santo! ¡Es el cañón de una escopeta!».
reacción	Más veloz que el rayo, don Zorro dio un salto hacia su agujero,
problema 3	al tiempo que todo el bosque se llenaba del ensordecedor ruido de los disparos:
	¡Bang! ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!

Hay que tener en cuenta que los pronombres y los artículos a menudo no se subrayan, con el fin de dejar huecos entre expresiones mientras los estudiantes subrayan. Después de unos 20 minutos de esta lectura detallada, todos los alumnos de una clase serán capaces de leer el pasaje y tener una comprensión completa. Los profesores siempre descubren que los estudiantes con más dificultades ahora pueden leer un texto de un nivel mucho más alto del de sus notas habituales en lectura, aunque no necesariamente serán capaces de leer otros textos del mismo nivel, ya que esto requerirá hacer prácticas a menudo con el tipo de orientación que acabamos de ver. Además, los estudiantes llegarán a reconocer las opciones lingüísticas que el autor ha elegido al escribir el fragmento de la lectura detallada. En consecuencia, la siguiente actividad es volver a escribir el fragmento, utilizando los mismos recursos. Esto refuerza el dominio del estudiante sobre el texto de lectura y le prepara para escribir sus propios textos. El lugar de la reescritura conjunta y la reescritura individual se muestra en la figura 4.8.

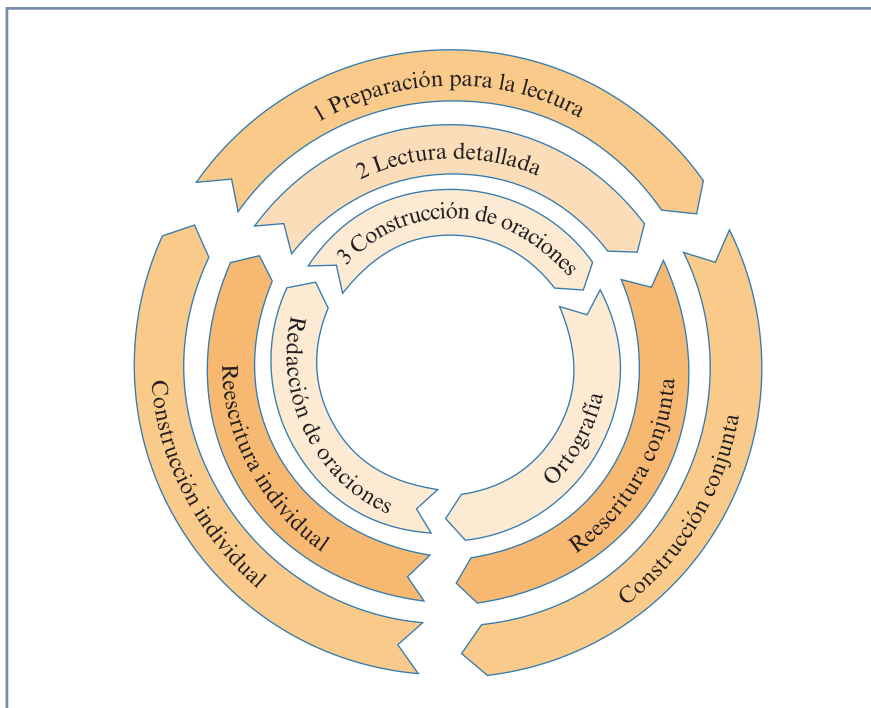


Figura 4.8.—Reescritura conjunta y reescritura individual en el programa *Leer para aprender*.

3.3. Reescritura conjunta y reescritura individual: apropiarse de los recursos lingüísticos

El objetivo de la reescritura es guiar a los estudiantes para que hagan suyos los recursos lingüísticos de autores consumados al escribir sus propios textos. Los autores experimentados hacen esto mismo, de forma más o menos intuitiva. La reescritura convierte este proceso en algo consciente, centrándose en las características de la lengua de las que se ha hablado durante la lectura detallada. La reescritura aplicada a las historias consiste en seguir los mismos patrones de lenguaje que las oraciones analizadas en la lectura detallada, pero con un nuevo campo, es decir, nuevos personajes, acontecimientos y escenas. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a practicar la compleja tarea de escribir un nuevo texto mediante el uso de los patrones de lengua de un texto conocido. El proceso comienza con la reescritura conjunta, en la que el profesor guía a los estudiantes a aplicar un nuevo campo a los patrones que han visto en las oraciones. El papel del profesor en la reescritura conjunta es fundamental, como una guía sabia que les ayuda con la elección de recursos de la lengua. Pero como la clase ya ha hablado a fondo de las opciones que ha elegido el autor en la lectura detallada, todos son capaces de ver cómo funciona el proceso y de participar activamente.

La clase elige el campo, tras una lluvia de ideas que se pueden escribir en la pizarra. Se anotan todas las ideas posibles, para utilizarlas más adelante en la reescritura individual, y se elige una para la reescritura conjunta. Se proyecta el pasaje original para que lo vean todos, y el profesor guía a la clase para que elija nuevos detalles en cada segmento del texto. El profesor prepara a los estudiantes para la selección de ideas, explicando lo que ha hecho el autor en cada paso en el texto modelo, y preguntando qué opciones habría para el texto que van a escribir en clase. Entonces se pueden evaluar las respuestas de los estudiantes y se pueden elaborar, reformulándolas o ampliándolas, para adaptarlas a los requisitos de la nueva versión que están escribiendo. Es decir, el profesor da a la clase los recursos lingüísticos necesarios para el texto, mientras va incorporando las ideas de los estudiantes para conseguir un producto coherente. La escritura conjunta no supone tratar de sacar a los estudiantes ideas que no tienen; el objetivo es más bien que el profesor proporcione los recursos lingüísticos que necesitan aprender, pero partiendo de los conocimientos que ya tienen, en la medida de lo posible.

A medida que se generan ideas para cada segmento, se pueden escribir en la pizarra y se pueden organizar por grupos para ir agregándolas al texto que se está creando. Estos «bancos de palabras» se convierten en un recurso para los estudiantes en la reescritura individual, junto con ideas para nuevos campos. También se pueden anotar y ampliar más tarde, como recursos más permanentes de los que tirar para escribir. En la reescritura conjunta se anima a que sean los estudiantes, por turnos, los que escriban el nuevo texto en la pizarra, en lugar del profesor. Esto hace que el texto sea de todos los estudiantes, y los prepara directamente para la tarea de la reescritura individual. También permite que se vean cuestiones como la gramática, la ortografía, la puntuación y la formación de las letras de manera conjunta, a medida que se escribe el texto.

Lo importante aquí es que la reescritura no se limita a animar a los estudiantes a utilizar las características específicas de la lengua de cada fragmento que leen de manera detallada. Hacer esta práctica de lectura detallada de forma repetida les enseña estrategias para reconocer por sí mismos las características interesantes y útiles del lenguaje cuando leen, y tomarlas prestadas para usar cuando escriben. Un recurso clave para este proceso de aprendizaje es el metalenguaje que se aplica a las características del lenguaje cuando se reescriben los textos. El metalenguaje se puede introducir durante la reescritura conjunta, o se puede aplicar

y reforzar el aprendizaje de términos que se han introducido anteriormente.

Para mostrar cómo funciona la reescritura, aquí se presenta la complicación otra vez, con los límites significativos marcados con una barra, cuando no están indicados con puntuación.

> Y justamente en ese momento, sus ojos/ vieron/ en la oscuridad de la noche/ el reflejo metálico de algo/ que relucía entre los árboles. De nuevo, el zorro se quedó inmóvil. «¿Qué demonios puede ser?»
>
> «Es algo que se mueve... y ahora sube hacia mí, ¡cielo santo! ¡Es el cañón de una escopeta!».
>
> Más veloz que el rayo, don Zorro dio un salto hacia su agujero, al tiempo que todo el bosque/ se llenaba del ensordecedor ruido de los disparos: ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!

Para hacer una reescritura de *El Superzorro*, el punto de partida es elegir un personaje que sea un pícaro simpático, que podría estar en peligro por culpa de un enemigo. Las opciones más populares para este tipo de personajes son animales como un gato, un lagarto o una serpiente, o personajes de dibujos animados como el gato Silvestre, el Correcaminos o Bart Simpson. Una idea que se utilizó para reescribir este fragmento de lectura detallada fue poner a Perico el conejo (Peter Rabbit)[5] en lugar de don Zorro, de la siguiente manera.

Reescritura utilizando patrones de oraciones del ejemplo 4.6

> De repente, sus largas e inquietas orejas/ captaron el ruido/ de algo que se movía/ detrás del jardín que había al lado.
>
> Era un sonido que chirriaba y retumbaba/ por el camino de piedrecillas.
>
> Perico el Conejo se quedó helado, y escuchó atento.
>
> ¿Qué podía ser?
>
> Seguía avanzando, acercándose más y más...
>
> ¡Dios mío! ¡Era la carretilla del señor MacGregorio!
>
> Perico saltó, como un tiro, hacia la puerta del jardín, pero casi al mismo tiempo/ el rastrillo del señor MacGregorio/ se abalanzó sobre él.
>
> ¡Zas-Bang! ¡Zis-Zas! ¡Zum-Crac!

El intercambio entre profesor y alumnos en la reescritura conjunta se ejemplifica como vemos a continuación. Una vez más, se describe el núcleo de cada intercambio. Los términos de metalenguaje compartidos por la clase están en negrita.

Reescritura conjunta del ejemplo 4.6

Profesor	Dirigir	*Bueno, vamos a leer el* ***primer problema*** *juntos.*
Estudiantes	[leer en voz alta]	*Y justamente en ese momento, sus ojos/ vieron/ en la oscuridad de la noche/ el reflejo metálico de algo/ que relucía entre los árboles.*
Profesor	Centrar	*¿Cuál es el* ***problema*** *que hay aquí?*
Estudiante	Identificar	*Ve algo que brilla.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
Profesor	Preparar	*Así que, ¿cuál va a ser nuestro* ***primer problema****?*
	Centrar	*Perico el Conejo, ¿va a ver o a oír algo?*
Estudiantes	Proponer	*Al señor MacGregorio. Un pájaro. Un zorro.*
Profesor	Aprobar	*[escribiendo las ideas] Genial.*

[5] Peter Rabbit es el protagonista de una serie de libros para niños escritos por la inglesa Beatrix Potter. El primero, *The Tale of Peter Rabbit,* se publicó en 1902. Está traducido al español y el personaje se conoce como Perico el conejo. (N. de la t.).

	Profundizar	*Recordad que tiene que ser algo muy peligroso y Perico todavía no sabe lo que es.*
Profesor	Preparar	*Vamos a imaginar que viene el señor MacGregorio.*
	Centrar	*¿Qué podía oír Perico antes de verle?*
Estudiantes	Proponer	*Voces. Gritos. Pasos. La carretilla.*
Profesor	Aprobar	*[escribiendo las ideas] Muy buenas ideas.*
	Profundizar	*Vamos a quedarnos con la carretilla del señor MacGregorio, que oye Perico.*

El debate se abre con el término **problema,** que ya se había introducido en la lectura anterior, y se pone como una etiqueta en el texto proyectado. Los estudiantes reconocen a qué tipo de fase de la historia se refiere y pueden usarlo para empezar a planificar el nuevo texto. Hay que recordar que el profesor proporciona aquí una orientación menos precisa a las respuestas de los estudiantes que en la lectura detallada, pero sigue tomando las decisiones finales sobre qué escribir y proporciona ideas cuando es necesario. El objetivo de la lectura detallada era apoyar a todos los estudiantes a leer el pasaje con fluidez y comprensión literal, deductiva e interpretativa, además de involucrarles a fondo. Esto requiere una preparación precisa y refuerzo positivo para cada estudiante. Una vez que se ha logrado esto, el apoyo se puede reducir para que los estudiantes puedan ejercer su comprensión deductiva e interpretativa con mayor libertad.

Esta reducción de la ayuda es necesaria en la reescritura conjunta, para que los estudiantes propongan ideas de su propio repertorio, como un paso hacia la reescritura individual. Pero sigue habiendo apoyo al guiar hacia la redacción del pasaje de la lectura detallada, y nombrar el tipo de característica lingüística que deben proponer, pero las preguntas relativas a centrar son más abiertas. Por ejemplo, *¿Cuál es el problema que hay aquí?* pide a los estudiantes que identifiquen el problema a partir de dos oraciones, sin una señal de posición. Pero esta tarea ya se preparó en la discusión anterior de la lectura detallada, y a su vez prepara a los estudiantes para proponer un problema similar en el nuevo texto. Del mismo modo, la elaboración que hace el profesor al decir *Recordad que tiene que ser algo muy peligroso y Perico todavía no sabe lo que es*, se refiere explícitamente de nuevo a la lectura detallada. Esto los prepara para proponer ideas similares, de las que el profesor elige el sonido de la carretilla del señor MacGregorio. Una vez que se han construido estos elementos clave del campo, la reescritura comienza con una preparación precisa, incluyendo una señal de posición, la clase de elemento (conector) y su definición *rápidamente*.

Profesor	Preparar	*Bueno, el **primer problema** de don Zorro empieza con una oración, que a su vez empieza con un **conector,** que significa rápidamente.*
	Centrar	*¿Cuáles son?*
Estudiantes	Identificar	*Y justamente en ese instante.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
Profesor	Preparar	*Así que tenemos que empezar con una **frase** que signifique lo mismo.*
Estudiantes	Proponer	*Justo entonces. Muy rápido. De repente.*
Profesor	Profundizar	*[escribiendo las ideas] De repente está muy bien. Vamos a probar «de repente».*

	Dirigir	*[nombre de estudiante] ¿Puedes escribirlo en la pizarra? [señalando dónde]*

La definición de *rápidamente,* más los términos **conector** u **oración,** preparan a los estudiantes para proponer ideas apropiadas, que el profesor aprueba, pero reelabora con *De repente*. Hay que tener en cuenta que el estudiante no empieza a escribir en la pizarra hasta que se ha decidido toda la redacción.

Profesor	Centrar	*[mientras el estudiante escribe] ¿Y qué* ***signo de puntuación*** *necesitamos después de esa frase?*
Estudiantes	Proponer	***Coma*** *[el estudiante escribe]*
Profesor	Aprobar	*Correcto.*
	Profundizar	*Las* ***comas*** *marcan el final de las* ***frases.***
	Centrar	*¿Y qué más marcan?*
Estudiantes	Proponer	*Las* ***cláusulas.***
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Profundizar	*Al empezar nuestra* ***oración*** *así le decimos al lector que la* ***complicación*** *está a punto de empezar. Cuando ven «de repente» saben que algo va a pasar.*

Aquí el profesor refuerza la función de las **comas** para marcar las **frases,** dirige a los alumnos a reforzar la función de las **comas** de marcar las **cláusulas,** y luego profundiza al explicar «Justamente en ese instante» o «De repente», para señalar la **complicación.**

Si bien se explica esta función de señalización, como es bastante abstracta no se le da aún un nombre. Más tarde, sin embargo, cuando la clase se haya encontrado con más casos parecidos, el término **tema** podría ser introducido, igual que la idea de un **tema marcado** (ver §5.3.1). Este es un principio general para introducir el metalenguaje: los estudiantes necesitan comprender las palabras antes de que pueda hablarse de una característica del lenguaje, que es por lo que se introduce el metalenguaje en la elaboración. Por lo general, tienen que experimentar el rasgo de la lengua junto con su nombre varias veces, antes de que la puedan comprender plenamente y recordarla. Lo mismo se aplica a los profesores y estudiantes de lingüística.

Profesor	Centrar	*Vamos a ver [señalando el siguiente grupo de palabras], ¿con qué* ***percibió*** *algo el zorro?*
Estudiantes	Identificar	*Con los ojos.*
Profesor	Aprobar	*Correcto.*
	Centrar	*Así que Perico el Conejo, ¿con qué va a* ***percibir*** *algo?*
Estudiante	Proponer	*Con las orejas.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
Profesor	Preparar	*Así que don Zorro veía a pesar de la oscuridad de la noche.*
	Centrar	*¿Qué* ***cualidades*** *podemos dar a las orejas de Perico el Conejo?*
Estudiantes	Proponer	*Largas. Rosas. Peludas. Blancas. Atentas.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien [anotando], todo son* ***cualidades*** *de las orejas de Perico.*
	Profundizar	*Digamos que son largas para que puedan oír mejor.*

Profesor	Preparar	*Y las orejas de los conejos, además, se mueven de un lado a otro cuando están intentando oír algo.*
	Centrar	*¿Lo habéis visto alguna vez? [haciendo el gesto con las manos]. ¿Habéis visto lo que hacen las orejas de un perro o de un gato?*
Estudiantes	Proponer	*[risas] Sí.*
Profesor	Centrar	*Así que ¿cómo vamos a describir eso?*
Estudiantes	Proponer	*Sus orejas largas e inquietas.*
Profesor	Aprobar	*Genial.*
	Dirigir	*[nombre de estudiante] ¿Puedes escribir esto a continuación, por favor?*

Las siguientes palabras se identifican con precisión, y se nombran con **percibir.** Está claro que ya se ha hablado de esto previamente para clasificar procesos tales como ver, oír o sentir, de modo que los niños puedan proponer fácilmente oídos para sustituir a los ojos. Los detalles se identifican después con precisión, y se dice que son **cualidades.** Se apoya así a los estudiantes para que propongan ideas, que el profesor reformula con la palabra *inquietas* aplicada a las orejas, asegurándose de que todos los estudiantes entienden el significado. Se trata de un apoyo suficiente para que los estudiantes construyan el grupo de palabras completo.

El metalenguaje es claramente un recurso valioso en esta actividad para dirigir la atención, y es un apoyo a los estudiantes para que propongan ideas apropiadas para el nuevo texto. El texto proyectado permite al profesor señalar con la mano los conjuntos de palabras de los que se está hablando. El metalenguaje nos permite señalar verbalmente el tipo de característica del lenguaje que nos interesa. El metalenguaje utilizado aquí incluye términos semánticos: **complicación, problema,** los **sentidos,** las **cualidades** y términos de clase: **conector, frase, cláusula, oración,** además de términos sobre puntuación como **coma.** La gama de metalenguaje que se puede utilizar en clase se verá en el capítulo 5.

El profesor marca el ritmo del proceso de reescritura tan rápido como sea necesario para completar la tarea. En lugar de luchar para obtener ideas de la clase para cada pequeño componente del texto, el profesor proporciona muchas ideas, mientras guía a la clase para que propongan elementos clave que sabe que conocen y repitan elementos que él acaba de decir. Esto requiere un criterio sobre los tipos de recursos lingüísticos que tienen los estudiantes, y lo que necesitan que les dé el profesor. Una estrategia crucial para hacer tales juicios es que los profesores practiquen la reescritura antes de intentarlo con la clase. La reescritura en clase será diferente del funcionamiento de la práctica del profesor, pero tendrá una buena idea de dónde dirigirlo, y de dónde puede haber dificultades al ir escribiéndolo.

La reescritura es tan beneficiosa para los estudiantes más avanzados como para los que tienen dificultades; para los que van a un colegio donde se habla su lengua materna como para los hablantes de otras lenguas, y lo es también para los estudiantes de educación secundaria y superior, y para los que empiezan a leer y escribir. Al igual que la lectura detallada, permite a los estudiantes escribir textos que pueden ir mucho más allá de sus capacidades independientes, mediante el apoyo para reconocer y utilizar los recursos lingüísticos de autores consumados. Este apoyo para hacer el análisis y posterior aplicación de lo aprendido mejora las habilidades de todos los estudiantes.

Al principio, a los estudiantes más avanzados les puede parecer que la reescritura individual les constriñe, mientras a otros quizá les resulte liberadora. Es posible que el primer tipo de estudian-

tes esté acostumbrado a utilizar intuitivamente los recursos lingüísticos de los autores que leen, a hacerlo de manera creativa y a ser recompensados por sus profesores. Algunos se niegan inicialmente a seguir las restricciones que supone la reescritura, pero pronto se dan cuenta de que los textos resultantes son menos pulidos que los de aquellos que han seguido los patrones, incluyendo los estudiantes que por lo general escriben peor. Los escritores más avanzados de la clase se dan cuenta de que estos ejercicios son muy valiosos para ayudarles a mejorar.

Una de las ventajas de la reescritura individual es que los estudiantes más avanzados son capaces de trabajar de forma independiente, aplicando su repertorio más amplio a la tarea, lo que permite al profesor pasar más tiempo con otros estudiantes, ofreciendo ideas y orientándoles. Como resultado, los estudiantes que no son capaces de escribir más de una o dos oraciones pueden coger confianza para escribir un texto coherente, siguiendo la práctica repetida de la reescritura y la construcción conjunta.

3.4. Construcción conjunta e individual: construir textos completos

Reescribir no es un fin en sí mismo. Su función es construir recursos lingüísticos que los estudiantes puedan utilizar en su propia escritura. Como dijimos en el capítulo 2, la actividad de la construcción conjunta está diseñada para ayudar a los estudiantes a escribir textos completos con calidad en varios géneros. La reescritura enseña a los estudiantes a dominar los recursos lingüísticos que utilizarán en la construcción conjunta y finalmente en su escritura independiente. Para cons-

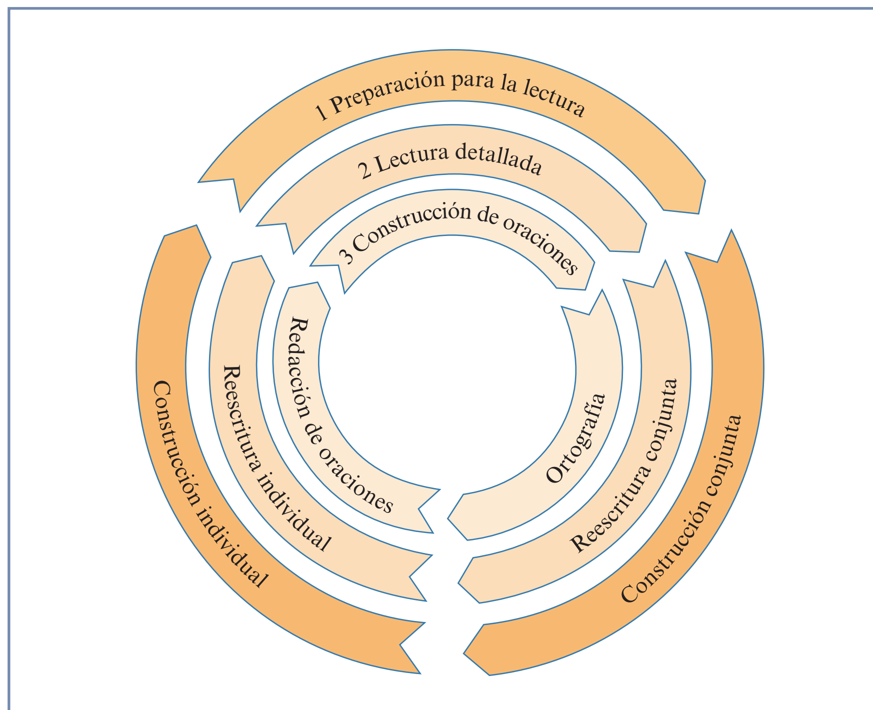


Figura 4.9.—Construcción conjunta e individual en el programa *Leer para aprender*.

truir los suficientes recursos lingüísticos, a los profesores les suele gustar hacer lectura detallada y reescritura con dos o tres fragmentos cortos, antes de empezar con la construcción conjunta. Un criterio para seleccionar los fragmentos que se utilizarán en la lectura detallada es, por tanto, que ofrezca esos recursos lingüísticos que contribuirán después a la escritura de textos completos.

El proceso de construcción conjunta en el programa *Leer para aprender* amplía las estrategias desarrolladas en las fases anteriores de la pedagogía de los géneros discursivos de los que hablamos en el capítulo 2. Un desarrollo clave aquí es el análisis de las fases que componen cada etapa del género. El análisis de textos como el de *El Superzorro* (ejemplo 4.6) ofrece modelos más afinados para la construcción de nuevas historias, usando la misma secuencia de fases. Así, la construcción conjunta sigue no solo las etapas del género, sino también exactamente las mismas fases que el texto específico usado como modelo. En el caso de los cuentos, esto ayuda a los estudiantes a practicar el uso de los sofisticados tropos retóricos de autores consumados. Los ejemplos sacados del ejemplo 4.6 son el uso de un problema menor, la reacción y la solución dentro de la orientación, creando una tensión que precede a la complicación. Dentro de la complicación está la técnica de la construcción de tensión a través de una serie de problemas cada vez más graves, y la intensificación de las reacciones, que culminan en una crisis. Y dentro de la resolución, la reconfiguración mantiene la tensión hasta el vuelco definitivo.

Para apoyar a los estudiantes y ayudarles a seguir estas técnicas, el texto modelo se proyecta en la pizarra o en la pared, y se prepara, se lee y se discute como hemos explicado anteriormente al hablar de la preparación para la lectura en §4.3.1. Después, el profesor dirige la clase para que identifique cada fase en el texto y le ponga una etiqueta junto al párrafo pertinente, como en el ejemplo 4.6. Los estudiantes también necesitan sus propias fotocopias del texto. A la vez que se etiqueta el texto de clase, etiquetan sus propias copias. Esto sirve para reforzar tanto la estructura del modelo como el metalenguaje que se utiliza para hablar de ello.

A continuación se hace una lluvia de ideas en clase para encontrar un nuevo campo para el texto, incluyendo nuevos personajes, eventos y escenarios. Se anota el mayor número posible de ideas en la pizarra, para que los estudiantes puedan elegir cuando escriban su propio cuento. A medida que el texto se vaya escribiendo, el profesor va haciendo referencia a las fases del texto original proyectado en la pantalla, y se pueden anotar en la pizarra las propuestas que generan estudiantes y profesor para la redacción de cada evento. El profesor guía a la clase para que proponga formulaciones adecuadas y las organice de forma coherente. Es decir, el profesor es la autoridad en esta actividad, el que proporciona a los estudiantes los recursos de lengua para construir un buen texto basado en el modelo.

El siguiente ejemplo 4.7, relativo a una construcción conjunta, sigue las mismas fases que la narrativa de Dahl. En este caso el protagonista vuelve a ser Perico el Conejo en lugar de don Zorro.

Ejemplo 4.7. La construcción conjunta utilizando fases del ejemplo 4.6

Orientación

marco	Perico el Conejo tenía mucha hambre. Acercó su pequeña nariz de color rosa a un agujero de la valla del jardín. Después se metió por el agujero, hasta que estuvo casi dentro del jardín.
problema	Sus orejas giraron a un lado y a otro, atento a cualquier señal de que anduviera por allí el señor MacGregorio, el jardinero. Estaba a punto de ir saltando hacia el huerto de zanahorias cuando oyó cómo algo movía la gravilla.
reacción	Perico se quedó helado. Miró con cuidado a ver si veía de dónde procedía el ruido.

solución	Un petirrojo salió volando desde el camino. «Ah, no era más que un pájaro», se dijo a sí mismo.
marco	Saltó alegremente hacia las verduras. El aroma a zanahorias frescas y rabanitos era muy tentador.
Complicación	
problema 1	De repente oyó algo sobre la gravilla otra vez. ¿Qué demonios podía ser?
problema 2	Entonces a través de las plantas de zanahoria vio una carretilla que venía desde el cobertizo. ¡Ay, madre! ¡Es el señor MacGregorio!
problema 3	Rápido como el rayo, Perico saltó de nuevo hacia la valla, justo cuando un rastrillo se abalanzaba sobre su cabeza.
Resolución	
solución	«Ajá, esta vez te he cogido», gritó el señor MacGregorio. Tirados por el suelo y rasgados por el rastrillo, estaban los restos... del bonito jersey azul de Perico.
	«Mecachis», murmuró el jardinero. «Se me ha vuelto a escapar».

Esta construcción conjunta es menos detallada que la original, y no incorpora la reescritura frase por frase que hemos visto antes. El objetivo principal en este caso concreto era simplemente practicar la estructuración de un texto completo, y para completar esta tarea puede no haber tiempo suficiente a la hora de ampliarlo con el detalle con el que hemos visto en la reescritura. Además, en lugar de hacer turnos para que los estudiantes escriban en la pizarra, normalmente es el profesor el que escribe durante la construcción conjunta, mientras la clase decide qué decir y cómo decirlo, como hemos visto en el capítulo 2.

Después de la construcción conjunta, se pone una etiqueta a cada fase como hemos visto antes, y los estudiantes pueden copiar el texto que han construido juntos, con sus etiquetas, en sus cuadernos de ejercicios. Después, pueden intentar construir su propia narrativa, de nuevo siguiendo exactamente el mismo patrón de fases. Ahora tienen dos modelos: el texto original de Dahl y lo que han construido con la clase, además de las ideas que aparecen en la pizarra. Esta actividad se denomina **construcción individual** (en contraste con la construcción independiente que vimos en el capítulo 3). En este momento, los estudiantes aún no están preparados para escribir una narración completamente nueva por su cuenta; más bien están practicando el uso de los mismos recursos narrativos que el profesor les enseñó a utilizar en la construcción conjunta. Esta es otra innovación en el ciclo original de enseñanza-aprendizaje de la escritura basada en los géneros que se describen en el capítulo 2, y está diseñada para proporcionar un mayor nivel de apoyo a todos los estudiantes para crear textos completos, y para incluir a los estudiantes más avanzados y a los que no lo están tanto.

3.5. Textos más difíciles: metáforas y mensajes

Aunque los recursos lingüísticos de *El Superzorro* son ricos y variados, está escrito para lectores de ocho años de edad. Pasados los primeros años de primaria, los textos se vuelven más complejos y el lenguaje es más elaborado; en particular, la metáfora aparece con más frecuencia. Por otra parte, la función social pasa de ser un simple entretenimiento para los lectores, a una codificación de los mensajes sobre las características y la naturaleza de la vida social (Christie y Macken-Horarik, 2007, 2011; Rothery, 1994; Rothery y Stenglin, 1997, 2000). En estos niveles, las estrategias de lectura y escritura tienen que centrarse tanto en la interpretación de estos mensajes como en la complejidad del lenguaje.

Por ejemplo, la novela *Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos)*

(Pilkington, 1996)[6] codifica los mensajes sobre la tenacidad y la santidad de la familia y los niños, en contraste con la falta de corazón y la brutalidad de la política de traslado de niños indígenas que hubo en Australia. La novela de Pilkington cubre objetivos del plan de estudios mucho más allá de la simple lectura y la escritura de cuentos, ya que incluye contenidos de Ciencias Sociales además de Literatura. Se podría estudiar como parte de una unidad curricular diseñada explícitamente para abordar los problemas de la historia de Australia, las perspectivas indígenas, los derechos humanos y otros valores. El libro contiene exactamente lo que se debería abordar en la unidad didáctica, para poner en contexto esta etapa de la historia para los estudiantes.

En clase, el libro completo y cada uno de los capítulos se pueden preparar antes de la lectura, como hemos descrito antes al hablar de *El Superzorro,* explicando los antecedentes y anticipando los eventos por venir. Pero con *Rabbit-Proof Fence (El cercado a prueba de conejos)* cada preparación puede suponer estudiar más contexto histórico y social, y la inclusión de más detalle en la preparación previa, para que los estudiantes puedan seguir la lectura y comprender lo que se está leyendo. Después de leer cada capítulo habría, por supuesto, muchas oportunidades para discutir interpretaciones en clase.

Con el fin de dar a todos los estudiantes acceso tanto a la historia como a sus interpretaciones, se pueden seleccionar uno o más pasajes para hacer una lectura más profunda, incluyendo la lectura detallada. El pasaje mostrado en el ejemplo 4.8 es perfecto, ya que incluye los acontecimientos fundamentales de la novela cuando se llevan a las niñas de la familia. Se trata de una historia coherente en sí misma, y codifica mensajes clave de empatía con el dolor de la familia, en contraste con antipatía hacia la crueldad de llevarse a sus hijas. La historia en este caso no es una narración, ya que no se resuelve. Concluye con las reacciones de la familia ante los acontecimientos, que es lo que se conoce como una anécdota. Las etapas de una anécdota son orientación, evento insólito y reacción. Dentro de estas etapas, también se marca y etiqueta cada fase.

Ejemplo 4.8. Fragmento de *Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos)*

Orientación

marco	Molly y Gracie terminaron el desayuno y decidieron llevar toda su ropa sucia y lavarla en la poza que hay río abajo. Volvieron al campamento mostrando un aspecto fresco y aseado y se unieron al resto de la familia a la sombra para la comida, que consistía en carne en conserva y té.

Evento insólito

problema	La familia acababa de terminar de comer cuando todos los perros del campamento empezaron a ladrar, y organizaron un follón terrible. «A callar», gritaron sus dueños, tirándoles piedras. Los perros lloriquearon y se escondieron lejos.
descripción	Entonces todos los ojos se giraron hacia el motivo del alboroto. Un hombre blanco, alto y desgarbado estaba de pie asomado al acantilado sobre ellos. Tenía la piel quemada por el sol y se podía confundir fácilmente con un pastor o un ganadero, pero iba vestido de color caqui.
reacción	El temor y la angustia se apoderaron de ellos cuando se dieron cuenta de que el día fatídico que habían estado temiendo por fin había llegado. Siempre supieron que era cuestión de tiempo que el gobierno les descubriera.

[6] Libro de la autora australiana Doris Pilkington, en el que se cuenta la historia de Molly (madre de la autora), a quien las autoridades sacaron de su familia y se llevaron a un campamento, como se hacía a comienzos del siglo XX con niños de raza mixta. No está traducida al español (N. de la t.).

problema — Cuando el comisario Riggs —protector de los aborígenes— por fin habló, su tono estaba lleno de autoridad y determinación. Supieron, sin lugar a dudas, que era él el que se llevaba los niños a plena luz del día, y no los espíritus malignos que venían a sus campamentos por la noche.

—He venido a llevarme a Molly, Gracie y Daisy, las tres niñas mestizas, al asentamiento nativo de Moore River —informó a la familia.

reacción — El viejo asintió para que se viera que entendía lo que estaba diciendo Riggs. El resto de la familia *se* limitó a bajar la cabeza, se negaban a mirar al hombre que les estaba quitando a sus hijas. Se les llenaron los ojos de lágrimas silenciosas que empezaron a rodar lentamente por sus mejillas.

problema — —Venga, chicas —ordenó—. No os preocupéis de llevar nada. Recogeremos lo que necesitéis más tarde.

Cuando las dos niñas se pusieron en pie, se dio cuenta de que faltaba una.

—¿Dónde está la otra, Daisy? —preguntó nervioso—.

—Está con su mamá y su papá en la Estación Murra Munda —informó el viejo.

—No está en los campos de Murra Munda ni en los de Jimbalbar. He llamado a esos sitios antes de venir aquí —respondió el comisario—. Bueno, daos prisa, quiero ponerme en marcha. Nos queda mucho camino por delante. Vosotras podéis ir en este caballo hasta la estación —dijo dando las riendas a Molly. Riggs estaba molesto de haber tenido que hacerse tantos kilómetros para encontrar a estas niñas.

Reacción

reacción — Molly y Gracie se sentaron sobre el caballo en silencio; las lágrimas les caían por las mejillas mientras el comisario Riggs daba la vuelta al enorme semental zaino y lo dirigía de vuelta a la estación. Se oyó cómo estallaba un llanto agudo. Los gritos de agonía de las madres y las mujeres, los llantos profundos de los abuelos, tíos y primos llenaron el aire. Molly y Gracie miraron atrás una sola vez antes de desaparecer entre los eucaliptos del río. Atrás, los que quedaban en el campamento buscaron objetos punzantes y se hicieron heridas profundas en la cabeza y el cuerpo para expresar su tristeza.

reacción — Las niñas, atemorizadas y desconsoladas, empezaron a llorar, en silencio al principio, y después sin control; su pena, acrecentada por las lamentaciones de sus seres queridos, a quienes veían sentados en el campamento dejando que sus lágrimas se mezclaran con la sangre que les brotaba de los cortes que se habían hecho en la cabeza.

comentario — Esta reacción al robo de sus hijas mostraba que la familia estaba ahora de luto. Estaban penando por los hijos que les habían arrebatado y solamente sentirían algo de alivio cuando las lágrimas dejaran de caer, y eso todavía tardaría en llegar.

Antes de leer este fragmento se podría preparar como sigue. Podemos suponer que se ha leído la novela hasta este punto, por lo que los estudiantes conocen a Molly y Gracie, saben por qué la familia está acampando en el cauce del río, y saben algo sobre la política del gobierno que el comisario Riggs está llevando a cabo.

Este es un pasaje clave de la novela, cuando el comisario Riggs viene a llevarse a Molly y Gracie. Comienza con mucha tranquilidad. Recordad que la familia había ido a acampar el fin de semana y había recogido muchos alimentos en el bosque. Las niñas dormían en cauce del río y sus madres les habían hecho el desayuno. En esta parte, las niñas se van a lavar su ropa en una poza que hay en el río y después a comer con su familia. De repente,

> *todos los perros comienzan a ladrar, y un hombre blanco aparece en lo alto de la orilla del río. La familia sabe que es un policía, por su uniforme color caqui, y se dan cuenta de que ha venido a llevarse a sus hijas, y eso les da mucho miedo. Riggs anuncia por qué ha venido, y la familia deja caer la cabeza, sabiendo que no hay nada que hacer al respecto. Hay un pequeño problema para Riggs, porque Daisy no está, por lo que tendrá que dar un rodeo en el camino de vuelta y le molesta. Pero eso no es nada en comparación con el terrible dolor que sienten Molly, Gracie y su familia, sabiendo que Riggs se las lleva y que nunca podrán volver a verse.*

Esta preparación resume la secuencia de fases en el análisis de este texto. Después de leer el pasaje, podría estudiarse con más profundidad. Por ejemplo, podríamos hablar de la importancia que tiene que Molly y Gracie lavaran su ropa entre el desayuno y el almuerzo. Quizá se incluye para indicar que no iban sucias ni descuidadas, uno de los prejuicios a menudo utilizados para sacar a los niños indígenas de sus familias. Podríamos preguntarnos sobre la autoridad y el objetivo de Riggs, y por qué la familia simplemente deja caer la cabeza en desesperación. El contraste entre la pena de la familia y el fastidio de Riggs de tener que salirse de su camino codifica el mensaje central de la novela, y dirige al lector a sentir empatía con la humanidad de las familias y los niños indígenas, y rechazo hacia la política del gobierno que los separaba. En este contexto, las expresiones desconocidas del duelo, como hacerse heridas en la cabeza, parecen más comprensibles que el acto inhumano de forzar a los niños a separarse de sus familias.

En cuanto al texto, podríamos debatir sobre la estrategia del autor de comenzar con un ambiente pacífico, quebrantado por los ladridos de los perros, que presagia el problema que se va a producir. La tensión se mantiene deteniendo la acción para describir lo que ve la familia, y el lector entra en su mundo emocional cuando todos se dan cuenta de quién es y se ven superados por el miedo. Los acontecimientos externos que ocurren a continuación los maneja Riggs, que informa, ordena y exige información, pero el mundo interior de los sentimientos es el dominio de las chicas y su familia, cuando reaccionan a cada uno de los problemas que Riggs les presenta. A medida que los problemas empeoran, las reacciones se intensifican, culminando con sus gritos agónicos y sus autolesiones. El comentario final devuelve la historia al presente, cuando el autor interviene para explicar su comportamiento, y sutilmente cambia de una historia en el pasado al futuro para el pueblo indígena en su conjunto, ya que *solamente sentirían algo de alivio cuando las lágrimas dejaran de caer, y eso todavía tardaría en llegar*.

Es una pieza literaria, llena de sutileza y armonía. Es posible que los lectores más experimentados absorban estas sutilezas mientras devoran la novela, sin notarlas todas conscientemente. Los menos experimentados podrían perderse muchas y no reconocer el mensaje que transmiten. Otros pueden esforzarse mucho para comprender lo que está sucediendo. La charla en clase después de la lectura hace que las sutilezas se comprendan, hace explícitas las técnicas del autor para que todos las vean. La preparación antes de la lectura permite a todos los estudiantes involucrarse en el texto a medida que se lee, y así comprender y participar en la elaboración que sigue la lectura.

3.6. Lectura detallada: descomponer la metáfora

Alguien experimentado en la lectura detallada podría trabajar con este pasaje en una clase de estudiantes de secundaria en unos 30 minutos. Otra opción podría ser simplemente hacer la lectura detallada de los párrafos que contienen el lenguaje más elaborado y que codifican mensajes implícitos para que el lector los interprete. Por ejemplo, los dos párrafos siguientes usan recursos lingüísticos muy ricos para construir fases de descripción y reacción en las historias, e incluyen una serie de metáforas y modismos que necesitan ser descompuestos para que los estudiantes los

comprendan. Al mismo tiempo, les muestran cómo reconocer y deducir el significado de las metáforas y los modismos en general.

> Entonces todos los ojos se giraron hacia el motivo del alboroto. Un hombre blanco, alto y desgarbado estaba de pie asomado al acantilado sobre ellos. Tenía la piel quemada por el sol y se podía confundir fácilmente con un pastor o un ganadero, pero iba vestido de color caqui.
>
> El temor y la angustia se apoderaron de ellos cuando se dieron cuenta de que el día fatídico que habían estado temiendo por fin había llegado. Siempre supieron que era cuestión de tiempo que el gobierno les descubriera.

Aquí la primera oración incluye tres ejemplos de significado obtenido mediante inferencias. Comienza con una metáfora léxica: *todos los ojos se giraron*. Literalmente solo sus ojos se volvieron, pero el significado que se deduce es que «todos se dieron la vuelta al mismo tiempo para mirar» (véase §5.1.6). Termina con una metáfora gramatical (§5.1.7), *el motivo del alboroto,* en la que los perros ladrando se define como el alboroto, y lo que los hizo ladrar como el motivo. La oración se prepara haciendo explícito el significado obtenido mediante inferencias, y luego se presenta el significado de la primera metáfora léxica, como sigue.

Lectura detallada del ejemplo 4.8

Profesor	Preparar	*La primera oración dice que todos se dieron la vuelta para mirar qué estaba haciendo que ladraran los perros.*
	oración	*Mirad la oración mientras la leo: «Entonces todos los ojos se giraron hacia el motivo del alboroto».*
	Preparar	*Al principio de la oración dice que todo el mundo se dio la vuelta para mirar.*
	Centrar	*¿Veis las palabras que quieren decir que todo el mundo se dio la vuelta? [nombre de estudiante].*
Estudiante	Identificar	*Todos los ojos se giraron.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar «todos los ojos se giraron».*
Profesor	Centrar	*¿Solamente se giraron sus ojos?*
Estudiantes	Proponer	*No.*
Profesor	Centrar	*¿Qué pasó en realidad?*
Estudiante	Proponer	*Todos miraron.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente, muy bien.*
Profesor	Profundizar	*Todos los ojos se giraron quiere decir que todos miraron al mismo tiempo. Esto es a lo que llamamos una **metáfora**. Tiene dos significados. Podemos ver que es una metáfora porque las **palabras literales** en realidad no tienen sentido en la frase; no se giraron solamente sus ojos. Si vemos lo que está pasando realmente, podemos **deducir** otro significado. Así que a esto lo llamamos **significado inferencial:** todos miraron al mismo tiempo.*

Una técnica para elaborar metáforas léxicas, como *todos los ojos se giraron,* es llamar la atención de los estudiantes sobre el hecho de que la redacción literal no tiene sentido en el contexto de la oración y que el significado que se deduce es muy diferente. El siguiente paso es definir el

significado obtenido mediante inferencias con más precisión, y nombrarlo como una metáfora, introduciendo el metalenguaje para este elemento del lenguaje. El concepto de metáfora podría consolidarse ahora invitando a los estudiantes a pensar en metáforas parecidas que conocen.

Profesor	Preparar	*Hay muchas metáforas sobre ojos, como no se puede ir por la vida «con los ojos cerrados». No quiere decir que vayas andando por la calle con los ojos cerrados, ¿verdad?*
	Centrar	*¿Qué quiere decir en realidad?*
Estudiantes	Proponer	*Hay que estar atento.*
Profesor	Aprobar	*Exacto, hay que estar atento a lo que pasa.*
	Centrar	*¿Qué otras metáforas como esta conocéis?*
Estudiantes	Proponer	*Ojo por ojo. Hay que tener los ojos bien abiertos. Por el rabillo del ojo.*
Profesor	Aprobar	*Fantástico.*
	Profundizar	*Son todo metáforas que tienen un significado diferente. También está la niña de mis ojos, voy a echar un ojo o cuesta un ojo de la cara.*

El metalenguaje se construye y se refuerza con la elaboración en la lectura detallada. Después de introducir el término «metáfora», la próxima vez que se encuentre una metáfora el profesor puede preguntar a la clase: *¿Cómo se llama una frase que tiene dos significados?* Algunos estudiantes serán capaces de responder correctamente (a menudo los lectores más avanzados), y el profesor puede dar su aprobación y después afinar un poco más la definición, quizá pidiendo a los estudiantes que utilicen su experiencia. Con el tiempo, todos los estudiantes llegarán a reconocer las metáforas automáticamente, y entenderán y usarán el término apropiadamente. Este enfoque para construir metalenguaje funciona de manera efectiva porque los estudiantes encuentran con mucha frecuencia instancias en contextos significativos, con la ayuda del profesor. Es así como el aprendizaje de las lenguas sucede en el hogar, como explicamos en el capítulo 2. Es más eficaz que intentar enseñar sistemas de lengua fuera de contexto, como conjuntos de reglas, y es más eficaz que enseñar el metalenguaje de forma explícita.

La siguiente metáfora gramatical, *el motivo del alboroto,* se podría preparar con los eventos concretos a los que se refiere: *lo que hizo que ladraran los perros*.

Profesor	Preparar	*Lo siguiente que nos dice es qué hizo ladrar a los perros.*
	Centrar	*¿Ves las palabras que quieren decir lo que hizo ladrar a los perros? [nombre de estudiante].*
Estudiante	Identificar	*El motivo del alboroto.*
Profesor	Aprobar	*Genial.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar «el motivo del alboroto».*
	Profundizar	*Un alboroto es mucho ruido y actividad.*
	Centrar	*¿Cuál era el alboroto aquí?*
Estudiantes	Proponer	*Los perros ladrando.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*¿Y cuál crees que fue el motivo del alboroto?*
Estudiante	Proponer	*El hombre blanco. Riggs. El policía.*
Profesor	Aprobar	*Eso es.*

Profundizar — *Por eso empezaron a ladrar los perros, antes de que la familia le viera.*

Después de definir *alboroto,* se guía a los estudiantes para que deduzcan qué era el alboroto y cuál era el motivo. En otras palabras, volver sobre el significado obtenido mediante inferencias que el profesor les dio en la preparación. Esto proporciona un contexto para preparar la oración siguiente, al hacer explícita la relación entre las dos oraciones.

Un punto importante aquí es que no es necesario definir, explicar o nombrar todo en cada oración. Un escrutinio a fondo de cualquier texto que valga la pena ofrecerá numerosas opciones para la discusión en clase. Puede ser tan difícil elegir de qué elementos no hablar, como identificar los que se van a tratar en profundidad. Si la lectura detallada es una práctica de enseñanza habitual, estas opciones forman parte de la planificación a largo plazo de los programas de enseñanza.

Una lectura detallada de este tipo permite a los estudiantes más atrasados de una clase leer pasajes de un texto literario denso sin mayores problemas, y explorar sus significados a un nivel que supondría un desafío para los mejores estudiantes de cualquier grupo. La técnica se puede aplicar a cualquier texto literario —novelas, poesía, teatro— en cualquier etapa de la escolarización. En una unidad curricular de este tipo, es posible que la meta de la enseñanza no sea la escritura de cuentos, en cuyo caso la reescritura de la historia y la construcción conjunta quizá no sean los siguientes pasos de la secuencia didáctica. De hecho, una meta importante en los estudios literarios en la escuela secundaria es interpretar los textos, por lo que los textos clave que los estudiantes necesitan dominar son respuestas a textos. Regresaremos a este tipo de enfoque curricular cuando discutamos los argumentos y las respuestas a textos y observemos cómo podemos guiar a los estudiantes para que respondan a textos como *Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos)*.

4. INFORMAR A LOS LECTORES: TEXTOS INFORMATIVOS

Los fines sociales de la lectura y la redacción de textos informativos generalmente son muy diferentes a los de los textos literarios que hemos estado explorando hasta ahora. Al decir textos informativos nos referimos a las crónicas, explicaciones, informes y procedimientos que forman el plan de estudios básico de materias escolares como Historia, Geografía, Ciencia, Tecnología y Matemáticas. La meta de la lectura de textos informativos es generalmente adquirir conocimiento sobre el tema presentado en el texto, y la función de la escritura suele ser demostrar lo que los estudiantes han aprendido sobre un tema.

En el capítulo 3 vimos cómo los tipos de conocimiento están estructurados de manera diferente, desde las evaluaciones sinópticas de la Historia hasta las jerarquías técnicas del conocimiento científico. En el capítulo 1 sugerimos que la estructuración del conocimiento también varía a lo largo de los años de escolarización. En primaria, el currículo tiende a organizarse en torno a proyectos que se desarrollan a partir de temas que se consideran de especial importancia para los niños. Se espera que los profesores seleccionen temas de diferentes áreas curriculares relacionadas con el proyecto del trimestre o del curso.

Una explicación de este enfoque del currículo es que la mayoría de los niños se implicarán en el estudio de temas que encuentren personalmente relevantes que en una secuencia de temas de materias académicas. Dos consecuencias de esta perspectiva son (i) que la estructuración general de cada área puede permanecer invisible para estudiantes y profesores, y (ii) que el enfoque fragmentado puede no prestarse a la acumulación sistemática de conocimiento en una materia. Sin embargo, es posible, dentro de este tipo de marco, proporcionar a los estudiantes una comprensión de cómo se organiza el saber en cada materia, si se les enseña a leer y escribir con conocimiento sobre los temas seleccionados.

Cuando llegan a la escuela secundaria, los estudiantes se enfrentan a un plan de estudios que se divide en materias, y cada materia está organizada por la estructura del conocimiento de la disciplina. Si han aprendido a leer y escribir los tipos de textos que construyen conocimiento en cada área, estarán bien preparados para tener éxito en este tipo de currículo. Pero, como saben todos los profesores de secundaria, lo cierto es que son una minoría los estudiantes que están bien preparados cuando llegan al instituto, algunos tienen una preparación media y otros apenas tienen preparación. En general, los profesores de secundaria se sienten abrumados frente a la cantidad de contenidos que tienen que dar, y les cuesta dedicar el tiempo de apoyo que necesitarían sus estudiantes menos avanzados para conseguir participar con éxito en las asignaturas.

Las estrategias que esbozamos aquí están diseñadas para permitir que los profesores de primaria hagan explícita la estructuración de las distintas asignaturas escolares para sus estudiantes y para que los de secundaria integren eficazmente la enseñanza de la lectura y la escritura en el aprendizaje del temario de cada asignatura. El punto de partida es la preparación para la lectura. En el caso de las disciplinas de la escuela secundaria, esto a menudo implica poner mucho énfasis en la construcción de conocimiento del campo antes de que los estudiantes se enfrenten al texto.

4.1. Preparación para la Lectura de textos informativos

Podemos mostrar cómo la lectura y la escritura pueden integrarse explícitamente en la enseñanza de las áreas del currículo, y cómo el conocimiento de las materias puede integrarse de forma explícita con la lectura y la escritura, con el ejemplo de un tema de Ciencias de la escuela secundaria. El tema en el que nos vamos a basar es la estructura y función de las células, que es parte de una unidad curricular sobre las células de los seres vivos. Esta unidad se estudiaría normalmente durante casi la mitad de un trimestre en primero o segundo de la escuela secundaria australiana, y va después de una unidad sobre la clasificación de los seres vivos. La figura 4.10 pertenece a un libro de

Capítulo 5 *Células* 92

Pensar en: las células 93

5.1 Un mundo nuevo 94
5.2 Qué pequeño es el mundo 96
5.3 Nos centramos 98
5.4 Enfocar el objetivo en la vida 100
5.5 En los cinco reinos 102
5.6 La sal de la vida 104
5.7 Nos centramos en las plantas 106
5.8 Cosas de las Ciencias: Virus. ¿Vivos o no? 108

Dar sentido a todo esto 110

Ampliación: Viaje interrumpido 112

Reflexión 113

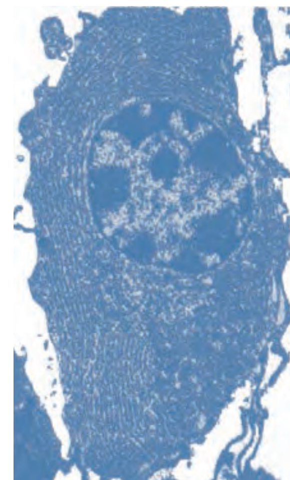


Figura 4.10.—Temas en una unidad del currículo de Ciencias. Se reproduce aquí con el permiso de John Wiley & Sons Australia.

texto que abarca estas unidades curriculares (Haire et al., 2004), y presenta una serie de temas del capítulo sobre las células.

La figura 4.11 es una página doble sacada de uno de estos temas, que trata de las estructuras, funciones y tipos de células en los reinos de la vida. En estas páginas hay seis textos cortos, cada uno con un encabezado, así como diagramas, tablas y actividades diseñadas para comprobar la comprensión de los textos por parte de los estudiantes. Textos de este tipo se llaman macrogéneros, ya que consisten en una serie de géneros más pequeños [véase Martin y Rose (2008) para más detalle sobre conjuntos de géneros de este tipo]. Tres de los textos se presentan en el ejemplo 4.9 para facilitar la lectura.

Ejemplo 4.9. Tres informes en la figura 4.11

5.5 En los cinco reinos

No importa lo diferentes que sean los organismos por fuera; sus células tienen la misma estructura básica.

Las células de los cinco reinos

Aunque la estructura celular básica es la misma, las variaciones en el diseño se utilizan para clasificar a los organismos en cinco grupos o reinos principales. Los reinos son: el de los animales o animalia, el de los hongos o fungi, el de las plantas o plantae, el monera (las bacterias) y el protista (una mezcla de organismos que no encajan en los otros grupos, por ejemplo algas y protozoos).

El cerebro de la célula

Una estructura redonda bastante grande, que se llama núcleo, es el centro de control de la célula. Está formado por cromosomas que contienen información para mantener la célula viva y funcionando correctamente. Los organismos que constan de una célula sin una membrana alrededor del núcleo se llaman procariotas. Aquellos con células que tienen una membrana alrededor del núcleo se llaman eucariotas. Los procariotas, como por ejemplo las bacterias, fueron el primer tipo de organismo que apareció en la Tierra. Los eucariotas aparecieron unos mil millones de años después. Las plantas, los animales, los hongos y los protistas son ejemplos de organismos que contienen células eucariotas.

Figura 4.11.—Doble página de un tema. Se reproduce aquí con el permiso de John Wiley & Sons Australia.

Todo envuelto

Las células están envueltas en una membrana celular, que controla lo que entra y sale de la célula. Un material compuesto de pequeñas partículas entra y sale de las células a través de los poros de la membrana celular. A veces este movimiento requiere energía. Este movimiento es necesario para suministrar las sustancias que requiere la célula y para eliminar los desechos.

El citoplasma es la parte de la célula que está dentro de la membrana celular pero fuera del núcleo. En el citoplasma se producen cientos de reacciones químicas, transfiriendo energía, almacenando alimentos y produciendo nuevas sustancias. Esta actividad dentro de la célula se llama metabolismo.

Algunas células tienen otro límite alrededor de la membrana celular, llamada pared celular. Esto da protección, soporte y forma a dicha célula.

La preparación para la lectura empieza con el conocimiento del campo (los conocimientos previos) que los estudiantes necesitarían para acceder al texto visto en este ejemplo 4.9, incluyendo:

- Organismos, células, estructura y función.
- Reacciones químicas, energía, substancias y desperdicios.

La planificación de una unidad de una lección implica seleccionar los textos que van a leer los estudiantes, así como presentar el tema en el aula. La lectura cuidadosa de los textos seleccionados revela el conocimiento que debe ser presentado y secuenciado para que los estudiantes puedan comprenderlos. La planificación de la lección se convierte así en un proceso de dos actividades: seleccionar textos que se adapten a la lección y dar forma a la lección para que se ajuste a los textos. En general, los libros de texto como este se estructuran para acumular conocimiento en varios pasos. En los programas organizados por temas de la educación primaria, y cuando no se utilizan libros de texto en secundaria (como en las clases de apoyo), el trabajo de secuenciar el conocimiento recae en los profesores, y estos no siempre son capaces de enfrentarse a este desafío.

Suponiendo que estos temas se hayan estudiado previamente, se pueden repasar brevemente en la discusión en clase antes de comenzar a trabajar el texto. El siguiente paso es resumir el texto, de forma que todos los estudiantes sin excepción puedan entenderlos. Para ello se debe identificar la información clave de cada párrafo. Además, puede haber diagramas y tablas que representen o ejemplifiquen información de los textos escritos o que proporcionen información adicional que no tenga apoyo textual En este sentido, los libros de texto y las páginas web actuales, que se diseñan para llamar la atención de los lectores jóvenes copiando el estilo fragmentado y algo caótico de las revistas, pueden representar un desafío especial. La relación entre textos e imágenes en estos macrogéneros puede ser difícil de interpretar, haciéndolos más difíciles de leer que los libros de texto tradicionales que utilizan imágenes que apoyan de manera sistemática los textos escritos. Algo que complica aún más el acceso al texto, especialmente para los estudiantes a los que más les cuesta la lectura, es la ingenua suposición de que las imágenes se entienden de una forma más transparente que la escritura, y por tanto se pueden utilizar en lugar del texto escrito[7].

Una consideración adicional son las tareas de evaluación que pueden culminar cada sección en un libro de texto (tanto tradicional como en formato de revista) y que están diseñadas para comprobar la comprensión literal, inferencial e interpretativa, como las de la figura 4.11.

Recuerda

1. ¿Qué tienen en común todos los seres vivos? (literal).
2. ¿Por qué el núcleo es importante para la célula? (inferencial).

[7] La naturaleza real de la complementariedad de las palabras y las imágenes al construir conocimiento de forma disciplinada se explora de forma muy útil en Jones (2007), Martin y Rose (2008) y Unsworth (2001a, 2008).

3. Indica los nombres de los cinco reinos (literal) y usa la tabla para determinar qué reinos contienen organismos que son eucariotas (inferencial).
4. ¿Cuál es el propósito de la membrana celular? (inferencial).

Teniendo en cuenta estas cuestiones, el texto podría prepararse oralmente de la siguiente manera. La figura 4.6 se vuelve a reproducir aquí para recordarnos dónde estamos dentro del programa *R2L/Leer para Aprender*.

Lo mejor sería que todo el texto se proyectara para la clase. Así, el profesor puede señalar los elementos de los que habla, y cada estudiante tendría su propia copia para subrayar y guardar.

> Estas páginas describen las estructuras y funciones de las células en los cinco reinos de la vida. Podéis ver que hay seis textos cortos sobre diferentes aspectos de la estructura de las células, cada uno con un encabezado. Hay diagramas que se relacionan con estos textos, y una tabla en la parte inferior que resume la información. Al final hay actividades para que las hagáis después de leer.
>
> Empieza explicando lo que tienen en común todos los organismos, y que sus células tienen la misma estructura básica. El primer texto breve es un informe sobre los cinco reinos de la vida, con un diagrama al lado que tiene ejemplos de cada reino. Vamos a decir los nombres de cada reino: animalia, hongos, plantae, monera y protista (repitiendo). ¿Qué organismos podéis ver en cada reino?
>
> ¿Veis cómo se llama el siguiente texto? El cerebro de la célula. Exacto. Es un informe sobre la estructura de las células y se centra en el núcleo que controla la célula. Por eso se llama el cerebro de la célula, y por eso es importante. Las células simples, como las bacterias, no tienen membrana o límite alrededor del núcleo. Se llaman procariotas. Las células de todos los demás organismos sí tienen una membrana alrededor del núcleo. Se llaman eucariotas. Vamos a decirlo: procariótico y eucariótico (repitiendo).

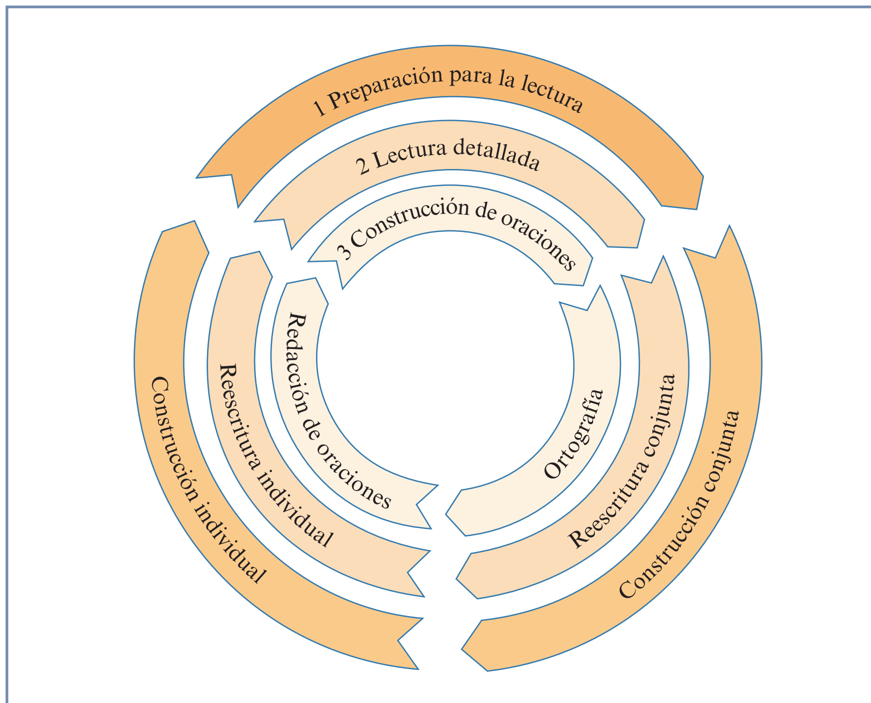


Figura 4.6′.—Preparación para la lectura en el programa *Leer para aprender*.

El texto de la página siguiente es un informe sobre la membrana que cubre la célula. ¿Podéis ver cómo se llama? Todo envuelto. Exacto. Describe el propósito de la membrana, y luego describe la sustancia dentro de la membrana llamada citoplasma. Vamos a decir citoplasma (repitiendo). Luego describe las reacciones químicas en el citoplasma, que se llama metabolismo. Decid metabolismo (repitiendo).

El propósito de pedir a los estudiantes que repitan en voz alta los encabezados de cada texto mientras se preparan para la lectura es que puedan identificar las partes del texto cuando lo lean, así como reconocer los encabezados. Asimismo, se les pide que digan términos técnicos en voz alta para que estas palabras desconocidas les sean más familiares a medida que leen. También se les indica que lean los diagramas y tablas, y los relacionen con los textos. La preparación no es solo un monólogo del profesor sobre un tema desconocido, sino que involucra a toda la clase de forma personal y activa. Obsérvese también que el profesor nombra el género de cada uno de los textos; en este caso todos son tipos de informes que describen clases de organismos y células o partes de células.

Después de esta preparación hay al menos tres opciones para leer el texto:

1. Los estudiantes pueden leerlo y hacer al menos algunas de las actividades de forma independiente. Esta es la meta final para todos los estudiantes, y se lleva a cabo después de la práctica con estrategias que ofrecen más apoyo, de las que hablamos a continuación.
2. Se puede leer el texto entero en voz alta, bien el profesor o los estudiantes por turnos. Se puede dar más apoyo preparando y leyendo un texto corto cada vez, repitiendo las preparaciones que hemos visto antes.
3. El texto puede leerse párrafo a párrafo, con una preparación para cada uno y una discusión de los puntos clave después de la lectura. A medida que se elabora cada párrafo, el profesor se puede dirigir a los estudiantes para que resalten la información clave en el mismo. Estas actividades se conocen como lectura párrafo a párrafo y subrayado de texto. Pueden utilizarse con textos más largos para guiar a los estudiantes a identificar la información clave. Esta información se puede utilizar para crear notas, como vemos en §4.4.4.

Aquí presentamos un ejemplo de lectura párrafo a párrafo y de subrayado de texto, que corresponde al primer párrafo de la página del libro de texto visto en el ejemplo 4.9.

Interacción en una lectura párrafo a párrafo y subrayado del texto

Profesor	**Preparar**	*Bien. Este primer breve informe clasifica los cinco reinos de la vida. Seguid las palabras mientras leo.*
	párrafo	*«Aunque la estructura celular básica es la misma, las variaciones en el diseño se utilizan para clasificar los organismos en cinco grupos principales o reinos. Los cinco reinos son animalia (animales), hongos o fungi (por ejemplo, setas), plantae (plantas), monera (bacterias) y protista (una mezcla de organismos que no encajan en los otros grupos, como las algas y los protozoos).*
	Elaborar	*Así que hay diferencias entre las células de cada reino. Los científicos utilizan esas diferencias para clasificar las células.*

Aquí el profesor repite brevemente la preparación anterior, lee el párrafo en voz alta y elabora

el mensaje central. La elaboración continúa de forma interactiva, como vemos a continuación.

Profesor	Dirigir	*Vamos a decir los nombres otra vez.*
	Centrar	*¿Cuál es el primero?*
Estudiantes	Identificar	*Animalia.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Elaborar	*Ese es el nombre en latín para animales.*
Profesor	Centrar	*Siguiente.*
Estudiantes	Identificar	*Hongos.*
Profesor	Aprobar	*Sí.*
	Centrar	*¿Cuál es un ejemplo de hongo?*
Estudiantes	Identificar	*Las setas venenosas.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*Siguiente, ¿cuál es el nombre en latín para las plantas?*
Estudiantes	Identificar	*Plantae.*
Profesor	Aprobar	*Bien.*
	Centrar	*Vamos a decir la siguiente todos juntos. monera.*
Estudiantes	Identificar	*Monera.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Elaborar	*Está formado por los procariotas.*
	Centrar	*¿Cuál es un ejemplo de monera o procariota?*
Estudiantes	Identificar	*Las bacterias.*
Profesor	Aprobar	*Sí.*
	Centrar	*¿Y el último?*
Estudiantes	Identificar	*Protista.*
Profesor	Centrar	*¿Veis los dos ejemplos de protista?*
Estudiantes	Identificar	*Algas y protozoos.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
Profesor	Elaborar	*Las algas son organismos con aspecto de planta. Los protozoos son organismos unicelulares que se mueven como si fueran animales.*
	Centrar	*Mirad al reino monera en el dibujo. ¿Veis esos pelos diminutos en esas células grandes?*
Estudiantes	Atender	*[miran el dibujo]*
	Elaborar	*Se mueven de un lado a otro para que la célula pueda moverse en el agua.*

A los estudiantes se les pide que identifiquen cada reino, y los ejemplos entre paréntesis, a través de una serie de preguntas de Centrar sin preparativos, ya que la discusión que ha habido antes y durante la lectura les ha preparado para esto. Sin embargo, el profesor da más apoyo a medida que la tarea se hace más difícil, como pronunciar procariota y explicar el reino protista, que es el más difícil de entender. Una vez más, esta última elaboración se hace de forma interactiva, guiando la atención de los estudiantes hacia el diagrama y explicándolo. Después se subraya el texto, también guiando a los estudiantes, con pistas que indican el significado y la posición, para identificar las palabras clave, como vemos a continuación.

Profesor	Preparar	*Vamos a subrayar información importante aquí. Vamos a empezar con la oración principal.*

	Centrar	*Lo primero, ¿qué es lo que siempre es igual en estos organismos?*
Estudiantes	Identificar	*La estructura básica de las células.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar la estructura básica de las células al comienzo del texto.*
	Centrar	*Siguiente, ¿veis la palabra que quiere decir que varían?*
Estudiantes	Identificar	*Variaciones.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente.*
	Elaborar	*Esas son las diferencias entre ellos.*
	Centrar	*Entonces, ¿podéis ver para qué se utilizan las variaciones en el diseño?*
Estudiantes	Identificar	*Para clasificar los organismos.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Elaborar	*Los científicos clasifican los organismos en reinos según las diferencias entre sus células.*
	Dirigir	*Ahora vamos a subrayar solamente los nombres de los reinos.*
	Centrar	*¿Cuáles son?*
		...

De nuevo se necesita poca preparación para esta oración, porque se organizó antes, pero el profesor explica más detalladamente los términos técnicos *variaciones* y *clasificar*. Tanto en la lectura como en el subrayado del texto, las preguntas de la fase Centrar se dirigen aquí a toda la clase. La discusión previa debe apoyar a la mayoría de los estudiantes para que puedan responder correctamente. Sin embargo, también se puede pedir a los estudiantes que respondan de forma individual, para asegurarse de que todos están igual de atentos.

Un punto crítico aquí, que se aplica a toda la metodología, es que la comprensión se refuerza y se amplía continuamente, volviendo una y otra vez al texto mediante unas estrategias. La preparación antes de leer todo el texto apoya la comprensión general. Este nivel general de comprensión proporciona así una plataforma para la preparación y lectura del párrafo, que a su vez es una plataforma para ampliar la comprensión en la fase de elaboración, que luego se refuerza y amplía en el subrayado del texto.

En lugar de esperar a que los estudiantes comprendan un tema a través de las explicaciones orales del profesor, junto con las rutinas exploratorias de preguntas y respuestas, la comprensión del estudiante se construye con una serie de tareas de lectura que se preparan y elaboran. Cada tarea es más detallada y difícil, pero se basa en los resultados que hayan tenido los estudiantes en las anteriores. La primera tarea es seguir la preparación oral, repetir las palabras técnicas tal como las dice el profesor e identificar los títulos e imágenes visuales con la orientación del profesor. La segunda tarea es seguir las palabras del párrafo mientras se lee en voz alta. La tercera es identificar y decir las palabras en el párrafo, con la orientación del profesor. Y la cuarta es subrayar la información clave. En cada uno de estos cuatro niveles de tareas el entendimiento se amplía con las elaboraciones.

4.2. Lectura detallada de textos informativos: lenguaje técnico y abstracto

Después de la preparación y lectura de todo el texto (con o sin subrayado de texto), se puede seleccionar un fragmento corto para la lectura detallada y la reescritura. El objetivo de la lectu-

ra detallada y la reescritura con textos informativos es ayudar a los estudiantes a leer y escribir utilizando un lenguaje técnico y abstracto, y comprender el campo en profundidad y detalle. Aunque estos ejercicios se hacen con pasajes cortos de texto, con el tiempo las habilidades que aprenden los estudiantes se transfieren a la lectura y escritura de otros textos.

La figura 4.12 es un pasaje corto seleccionado para la lectura detallada y la reescritura a partir del ejemplo 4.9. Los criterios para la selección de un fragmento tan corto para la Lectura detallada podrían incluir la necesidad de centrarse en:

- Elementos clave para entender el tema en profundidad.
- Lenguaje técnico o abstracto que es necesario descomponer.
- Buenos modelos para estructurar una o más partes del género que los estudiantes tendrán que escribir para la evaluación de la asignatura.

Antes de la lectura detallada se podría preparar este pasaje de la siguiente forma.

Este es un informe sobre las partes de las células. Como describe de qué se componen las células, lo llamamos una exposición compositiva. Cada párrafo describe una estructura en la célula y lo que hace, es decir, su función. El primer párrafo describe la piel en la que se envuelven las células —que se llama membrana— y la función de la membrana —controlar lo que entra y lo que sale de la célula—. El segundo párrafo describe lo que hay dentro de la membrana: una sustancia gelatinosa llamada citoplasma [vamos a decir todos citoplasma]. Luego describe lo que sucede en el citoplasma —un montón de reacciones químicas—, que se llama metabolismo [decid todos metabolismo]. El último párrafo describe una capa que algunas células tienen fuera de la membrana, llamada pared celular.

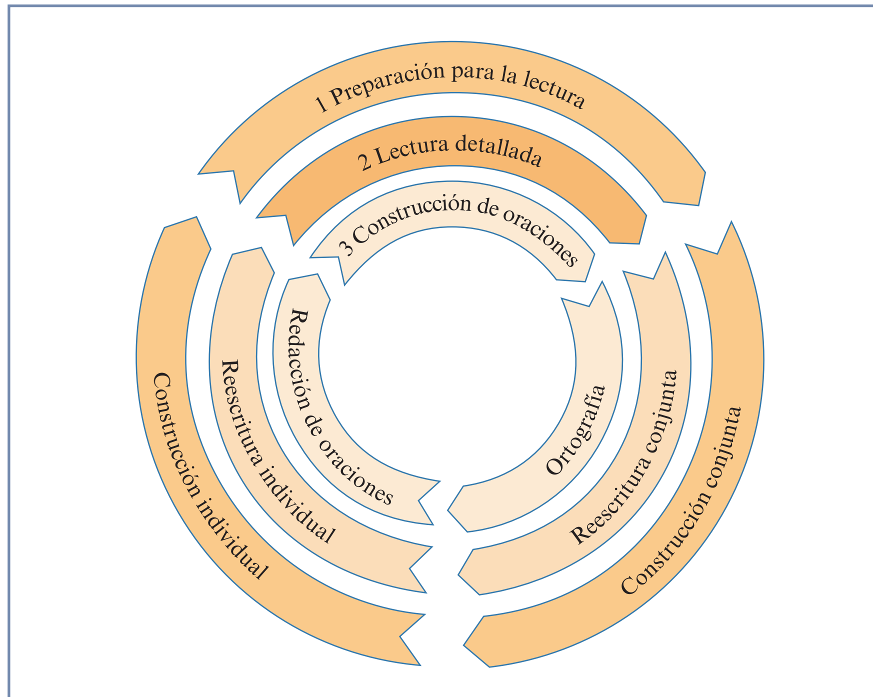


Figura 4.7′.—Lectura detallada en el programa *Leer para aprender*.

All wrapped up

Cells are wrapped in a **cell membrane**, which controls what goes into and comes out of the cell. Material made of small particles moves in and out of cells through pores in the cell membrane. Sometimes this movement requires energy. This movement is necessary to supply substances needed by the cell and to remove wastes.

Cytoplasm is the part of the cell inside the cell membrane but outside the nucleus. In the cytoplasm hundreds of chemical reactions take place, transferring energy, storing food and making new substances. This activity within the cell is called its **metabolism**.

Some cells have another boundary around the cell membrane, called the **cell wall**. This gives protection, support and shape to a cell.

Figura 4.12.—Pasaje seleccionado para la lectura detallada.

Esta preparación proporciona más detalle que la preparación de todo el texto y se centra en la estructuración del texto en tres fases: membrana, citoplasma y pared celular, y cada fase describe una estructura y sus funciones. El texto entonces se lee a la clase. El intercambio que hay durante la lectura detallada se ejemplifica aquí con el segundo párrafo, que tal vez sea donde hay más tecnicismos en este texto.

Lectura detallada del ejemplo 4.9

Profesor	Centrar	*¿Véis de qué trata la fase siguiente?*
Estudiantes	Identificar	*El citoplasma.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar citoplasma.*
	Elaborar	*El citoplasma es como el cuerpo de la célula.*

El profesor comienza pidiendo a la clase que identifique en qué consiste la fase, una tarea fácil, ya que es la primera palabra en negrita y ya han practicado la pronunciación. Los siguientes enunciados de la oración son fáciles de leer, por lo que los estudiantes pueden identificarlos sin una preparación precisa, como sigue.

Profesor	Preparar	*La primera oración describe dónde está el citoplasma.*
	oración	*«Citoplasma es la parte de la célula que está dentro de la membrana pero fuera del núcleo».*

	Centrar	*[nombre de estudiante] ¿Qué hay dentro?*
Estudiante	Identificar	*La membrana de las células.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar dentro de la membrana de las células.*
	Centrar	*[nombre de estudiante] ¿Qué hay fuera?*
Estudiante	Identificar	*El núcleo.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente.*
	Dirigir	*Subrayar fuera del núcleo.*
	Centrar	*Mirad el dibujo de un paramecio en la parte de arriba a la derecha de la página. ¿Veis el núcleo oscuro y la membrana alrededor de la célula?*
Estudiantes	Atender	*[miran el dibujo]*
	Elaborar	*El citoplasma es la parte gris que está dentro de la membrana, pero fuera del núcleo.*

Como *dentro* y *fuera* son fáciles de leer y entender, es una buena oportunidad para relacionar el texto con los dibujos de la página (reproducida aquí como figura 4.13), y asegurarse de que todos los estudiantes pueden visualizar la estructura biológica que representa la imagen.



Un paramecio es un animal unicelular

Figura 4.13.—Dibujo de un paramecio al que se hace referencia en la lectura detallada.

Profesor	Preparar	*La siguiente oración nos dice lo que pasa en el citoplasma. Voy a leerla.*
	oración	*«En el citoplasma ocurren cientos de reacciones químicas, que transfieren energía, almacenan alimento y fabrican nuevas sustancias».*
	Centrar	*[nombre de estudiante] ¿Ves lo que ocurre en el citoplasma?*
Estudiante	Identificar	*Cientos de reacciones químicas.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar solo reacciones químicas.*
	Preparar	*Después dice tres cosas que hacen esas reacciones químicas.*
	Centrar	*[nombre de estudiante] ¿Cuál es la primera?*
Estudiante	Identificar	*Transferir energía.*
Profesor	Aprobar	*Eso es.*
	Dirigir	*Subrayad energía.*
	Elaborar	*Transferir energía significa tomar energía de una reacción química para hacer otro trabajo.*
	Centrar	*Por ejemplo, la membrana de la célula, ¿para qué trabajo necesita la energía?*
Estudiante	Proponer	*Para mover partículas dentro y fuera.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*

	Centrar	*[nombre de estudiante] ¿Cuál es la siguiente función de las reacciones químicas?*
Estudiante	Identificar	*Almacenar alimentos.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
Profesor	Dirigir	*Subrayad eso.*
	Elaborar	*Una forma en que las células almacenan alimentos es convirtiendo los nutrientes en glucosa.*
	Centrar	*[nombre de estudiante] ¿Cuál es la siguiente función?*
Estudiante	Identificar	*Fabricar nuevas sustancias.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente.*
	Dirigir	*Subrayad nuevas sustancias.*
	Elaborar	*Nuestras células fabrican cientos de elementos químicos diferentes.*

Suponemos que la clase conoce las reacciones químicas, sobre las que no se trabaja aquí. En su lugar, el profesor se centra en sus tres funciones, repitiendo el término función, y elaborando cada uno aprovechando el aprendizaje previo de los estudiantes siempre que puede.

Profesor	Preparar	*La última oración nos dice cómo se llama.*
	oración	*«Esta actividad dentro de la célula se llama metabolismo».*
	Centrar	*Lo primero de todo, ¿cuál es la palabra al principio que quiere decir lo que pasa? [nombre de estudiante]*
Estudiante	Identificar	*Esta actividad.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar actividad.*
	Elaborar	*Actividad quiere decir lo que está pasando.*
	Centrar	*¿Y cómo se llama? [nombre de estudiante]*
Estudiante	Identificar	*Metabolismo.*
Profesor	Aprobar	*Fantástico.*
	Dirigir	*Vamos a decir todos metabolismo.*
Estudiantes	Identificar	*Metabolismo.*
Profesor	Elaborar	*Metabolismo es toda la actividad, todo lo que pasa dentro de tu cuerpo, en cada célula.*

Además de definir el metabolismo, el profesor aprovecha esta oportunidad para reforzar el significado de *actividad,* como se utiliza habitualmente en la ciencia para referirse a una serie de procesos. De este modo, la lectura detallada ofrece oportunidades continuas para introducir y reforzar conceptos generales en un campo (en este caso, la biología), así como la información específica del texto.

4.3. Reescritura conjunta y reescritura individual: (re)presentar la información

Después de la lectura detallada de un texto informativo, la información que se ha subrayado se puede utilizar para la reescritura conjunta y la reescritura individual.

El primer paso de la reescritura es escribir la información que se ha subrayado en forma de notas. Una estrategia muy fructífera para hacerlo es que los estudiantes se turnen para escribir las notas en la pizarra, mientras los demás les dicen qué deben escribir a partir de las palabras subrayadas en sus propios textos. Es una actividad cooperativa, en la que el alumno que dice las pa-

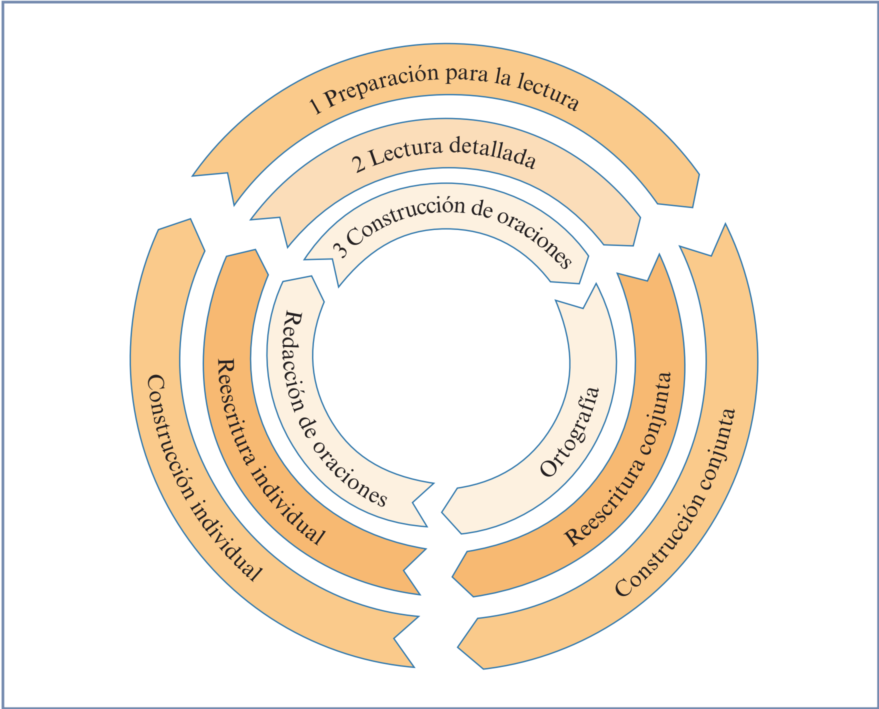


Figura 4.8′.—Reescritura conjunta y reescritura individual en el programa *Leer para aprender*.

labras que hay que escribir debe articularlas claramente, y deletrearlas si es necesario, mientras el que está en la pizarra las escribe. A estas alturas los estudiantes dominan bien la tarea, ya que entienden las palabras que han destacado, y pueden centrarse en pronunciarlas y escribirlas. Pero esta negociación también ofrece muchas oportunidades para que el profesor hable de los significados a medida que se deletrean las palabras, y para mejorar las destrezas de los estudiantes en la ortografía y caligrafía. Orientar a los estudiantes para que deletreen por sílabas usando esta actividad puede mejorar rápidamente las habilidades ortográficas de todos (véase ortografía en §4.6).

Una técnica sencilla para tomar notas a partir del texto resaltado es marcar la información que se toma de cada oración del texto original con un punto, y un guion entre cada grupo de palabras. Esto ayuda a tener claros los bloques de significado y los agrupa en las unidades de información en las que se subrayaron. Las notas que pertenecen a diferentes párrafos se pueden separar con una línea. Después se pueden etiquetar las notas para hacer explícita la estructura del texto, como sigue:

membrana	***estructura***	*membrana celular – lo que entra y sale de la célula*
	funciones	*partículas pequeñas – dentro y fuera – poros* *el movimiento requiere energía* *suministrar sustancias que necesita la célula – eliminar desechos*

citoplasma	***estructura***	*citoplasma – dentro de la membrana celular – fuera del núcleo*
	funciones	*reacciones químicas – energía – alimento – nuevas sustancias actividad - metabolismo*
pared celular	***estructura***	*algunas células – otra línea divisoria – pared celular*
	funciones	*protección – apoyo – forma*

La función de la reescritura conjunta de textos informativos consiste en explorar las opciones para volver a expresar estas notas con diferentes palabras y expresiones, y practicar la composición de un texto coherente en un registro técnico con la ayuda del profesor. Veamos un ejemplo:

Ejemplo 4.10. Reescritura utilizando las notas del ejemplo 4.9

Todas las células están cubiertas por una piel fina que se llama membrana. Unas pequeñas partículas entran y salen de la célula a través de los poros de la membrana. Estas partículas incluyen sustancias que utiliza la célula y desechos que hay que eliminar. A veces se necesita energía para el movimiento que hacen estas partículas al entrar y salir.

El citoplasma está dentro de la membrana celular, pero fuera del núcleo. Las reacciones químicas que se dan en el citoplasma se llaman metabolismo. Las reacciones metabólicas almacenan alimento, crean nuevas sustancias y transfieren energía.

Algunas células tienen una pared celular alrededor de la membrana, que protege la célula, la sostiene y le da forma. Por ejemplo, las células vegetales tienen paredes celulares.

El profesor guía a la clase para que ordene la secuencia de elementos, utilizando una variedad de estructuras gramaticales, mientras mantiene la estructura general de las fases y el patrón estructura-función dentro de cada fase. El metalenguaje puede ser utilizado nuevamente como un recurso clave para facilitar esta tarea, como muestra el siguiente intercambio. Los términos de metalenguaje aparecen en negrita.

Intercambio durante la reescritura conjunta del ejemplo 4.10.

Profesor	Centrar	*Bien, ¿cuál es la **primera estructura** sobre la que vamos a escribir? [señala las notas]*
Estudiantes	Identificar	*La membrana de las células.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Preparar	*Así que en nuestra **primera oración** vamos a **definir** qué es una membrana.*
	Centrar	*¿Qué dijimos que era?*
Estudiantes	Identificar	*Una piel.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente, una piel fina.*

Aquí el profesor está guiando a la clase para comenzar con una definición de la estructura, antes de describir sus funciones (mientras que el original incluía estructura y función en la primera oración).

Profesor	Preparar	*Así que vamos a empezar la **oración** con lo que nuestros lectores ya conocen, el objeto del que estamos hablando.*
Estudiantes	Proponer	*Células.*
Profesor	Aprobar	*Sí.*

	Centrar	*¿Cuántas células tienen una membrana? ¿Solo algunas?*
Estudiantes	Identificar	*Todas las células..*
Profesor	Aprobar	*Fantástico.*
	Dirigir	*[nombre de estudiante] ¿Puedes salir y escribir eso en la pizarra?*
Estudiante		*[estudiante escribe «todas las células»]*
Profesor	Aprobar	*Genial.*
	Elaborar	*De modo que así empieza nuestra **oración**. Eso se llama el **tema** de la oración, con lo que empieza.*

Entonces el profesor comienza a guiar a la clase para organizar la oración, e introduce el término **tema,** que puede ser repetido y redefinido más tarde. Hay que destacar que el estudiante comienza a escribir solo cuando se ha decidido qué palabras van a utilizar.

Profesor	Centrar	*Entonces, ¿qué tienen todas las células?*
Estudiantes	Proponer	*Una membrana.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*¿Y qué dijimos que era?*
Estudiantes	Identificar	*Una piel fina.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*

Aquí el profesor obtiene una definición que se dio durante la lectura detallada. Una parte de la planificación para la lectura detallada consiste en incluir elementos que se utilizarán en la reescritura.

Profesor	Preparar	*Así que eso lo ponemos a continuación y después la palabra «membrana» al final, como **información nueva.***
	Centrar	*¿Cómo va a ser nuestra **oración**? Tenemos tres pedacitos de información: todas las células, piel fina y membrana.*
Estudiantes	Proponer	*Todas las células tienen una piel fina.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Elaborar	*Vamos a decir que están cubiertas con una piel fina...*
	Centrar	*¿Que se llama...?*
Estudiantes	Proponer	*La membrana.*
Profesor	Aprobar	*Excelente.*
	Dirigir	*[nombre de estudiante] ¿Puedes escribir eso? Todas las células están cubiertas por una piel fina que se llama membrana.*
Estudiantes		*[estudiante escribe]*

Finalmente, el profesor guía a la clase para ordenar los tres elementos que se han obtenido, proporcionando palabras adicionales cuando sea necesario para construir toda la oración científica.

Cuando se termina la reescritura, en la pizarra y en las copias de los estudiantes, se puede volver a etiquetar con sus fases, como en las notas, para reforzar así tanto la estructura como los términos que han usado para hablar de ella. Después, los estudiantes usan las notas para sus propias reescrituras individuales. El objetivo es variar los patrones de las oraciones todo lo posible tanto del pasaje original como de la reescritura conjunta, manteniendo al mismo tiempo el campo, la estructura general y el lenguaje científico. Algunos

estudiantes tienen los recursos lingüísticos para hacerlo ellos solos, lo que permite que el profesor trabaje con los demás y les proporcione más opciones.

El ejercicio de reescribir pasajes que aparecen en el texto puede constituir una base para practicar respuestas cortas a preguntas, como las de la sección de *actividades* de la figura 4.11 que hemos visto antes. Y en esas respuestas se pueden aplicar las habilidades que se han desarrollado a las tareas de evaluación de la asignatura. De forma alternativa, reescribir puede fomentar la escritura de textos más largos, usando la construcción conjunta, como vimos en la escritura de historias.

4.4. Construcción conjunta y construcción individual: escribir a partir de unas notas

Una meta fundamental del trabajo con textos informativos es desarrollar unas habilidades que los estudiantes puedan usar para proyectos de investigación independientes. Estas habilidades incluyen (i) leer textos técnicos y abstractos y comprenderlos, (ii) identificar la información clave de los textos, (iii) tomar notas de esta información, y (iv) usar estas notas para escribir nuevos textos. Son habilidades esenciales para las tareas de investigación en la escuela primaria y secundaria y, en última instancia, para mitigar la creciente pandemia de plagio en la educación superior, ya que los estudiantes investigan a base de descargar textos de la web para cortarlos y pegarlos en sus trabajos[8]. La construcción conjunta de textos enteros es un paso esencial para desarrollar estas habilidades.

Hemos hablado de la escritura de notas en la actividad de la reescritura con un pasaje corto, pero los estudiantes también necesitan aprender a aplicar estas habilidades a textos más largos. Con este fin, la información que se ha destacado en la lectura párrafo a párrafo y lo que se ha subrayado en el texto se puede escribir en la pizarra a modo de notas, como hemos explicado antes para la reescritura conjunta. Mientras se escriben las notas, y después, se puede hablar de ellas y etiquetarlas con las fases del texto.

El ejemplo 4.9, que se utilizó para tomar las notas que aparecen a continuación, es un macrogénero, que consta de tres informes cortos. Las notas condensan este macrogénero en un solo texto. Es una exposición compositiva con dos funciones: describir las estructuras básicas de las células y clasificarlas según sus diferencias. Las notas se pueden etiquetar con sus etapas y fases de esta forma.

Clasificación	• *estructura celular básica – igual – con variaciones – clasificar organismos* • *reinos – animalia – fungi – plantae – monera – protista*
Descripción núcleo	• *núcleo – centro de control* • *contiene cromosomas* • *células sin una membrana alrededor del núcleo – procariotas* • *membrana alrededor del núcleo – eucariota* • *procariota – bacteria* • *plantas, animales, fungi y protistas – células eucariotas*
membrana y citoplasma	• *membrana celular* • *suministrar sustancias – eliminar desechos* • *citoplasma – dentro de la membrana celular – fuera del núcleo* • *reacciones químicas – transferir energía, almacenar alimento – crear nuevas sustancias – metabolismo* • *otra línea divisoria – pared celular* • *protección, apoyo – forma*

[8] La mayoría de estos estudiantes nunca han aprendido a tomar notas y utilizarlas para reescribir, y, en cualquier caso, es posible que no comprendan el material que cortan y pegan. Sin el apoyo de la alfabetización integrada de la que estamos hablando aquí, las amenazas y los castigos por plagiar tienen muy poco efecto, más allá de animarles a intentar cortar y pegar más sutilmente, para que no se note.

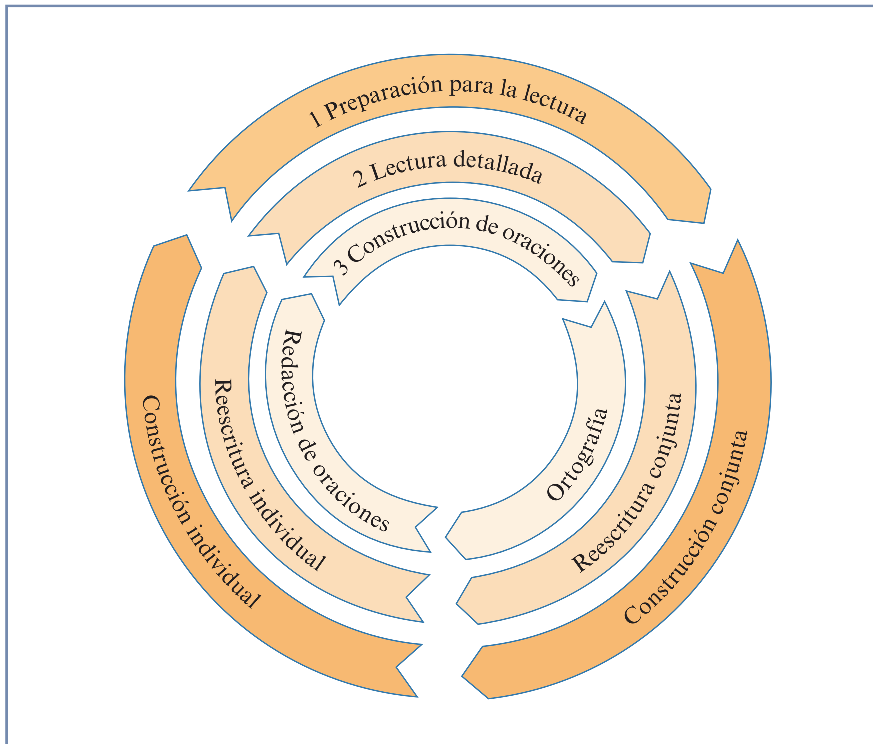


Figura 4.9′.—Construcción conjunta y construcción individual en el programa *Leer para aprender*.

Una vez que las notas están en la pizarra, el profesor puede guiar a la clase para construir un nuevo texto con esta información. Esta actividad se lleva a cabo de forma diferente al proceso de construcción conjunta de cuentos, de la que hemos hablado antes. En ese caso, se repetía el mismo patrón de fases de la historia con un nuevo campo: nuevos personajes, eventos y marcos. Con un texto informativo, se sigue la organización general, pero se utiliza el mismo campo, basado en las notas. El principio aquí es el mismo que en toda la pedagogía basada en el género: utilizar un campo y/o un género familiar para practicar las complejas habilidades necesarias para la escritura de un nuevo texto. El ejemplo 4.11 es un ejemplo de construcción conjunta, escrito utilizando las notas que acabamos de ver.

Ejemplo 4.11. Construcción conjunta utilizando las notas del ejemplo 4.9

Las células de los organismos

Todos los organismos se clasifican en cinco reinos: animalia, fungi, plantae, monera y protista. Sus células tienen la misma estructura básica, pero se clasifican según sus diferencias.

Las células están recubiertas por una membrana que permite entrar a sustancias como alimentos y agua, y deja salir los desechos. Dentro de la membrana está el citoplasma, en el que unas reacciones químicas producen energía, comida y nuevas sustancias. Esto se llama metabolismo. Algunas células tienen otra capa que se llama pared celular.

Dentro del citoplasma está el núcleo, que contiene cromosomas que controlan las funciones de la célula. Los procariotas, como las bacterias, no tienen membrana alrededor de su núcleo. Las células

de otros reinos son todas eucariotas, por lo que sí tienen una membrana alrededor del núcleo.

Mientras se reescribe, se puede hablar de las muchas opciones diferentes que hay para volver a expresar lo que dicen las notas. Así, los estudiantes pueden tener más recursos que aplicar a su propia escritura. Una opción es reordenar secuencias de información, en los niveles de grupos de palabras, cláusulas, frases y párrafos. Por ejemplo, aquí se ha reordenado el primer párrafo y se empieza con la clasificación de los organismos (que viene del tema anterior sobre la clasificación). Después viene la estructura de las células (de la que se habla en los párrafos siguientes).

Los estudiantes pueden escribir el nuevo texto en sus cuadernos mientras lo van construyendo. Las etapas y fases del texto se pueden etiquetar en la pizarra y en las copias de los alumnos, reforzando así el metalenguaje. El siguiente paso puede ser que los estudiantes escriban su propia versión de las mismas notas, en la construcción individual. El objetivo es que los estudiantes lo vuelvan a trabajar desde la construcción conjunta, manteniendo al mismo tiempo la organización y la información. Una vez más, continuar con un campo y un género que son conocidos ayuda a los estudiantes a practicar la compleja tarea de escribir sus propios textos. Los escritores más capaces podrán crear excelentes textos de forma independiente y rápida, y esto dará tiempo al profesor para apoyar a otros estudiantes sugiriéndoles ideas alternativas.

En cualquier unidad curricular, podría haber dos o más sesiones de lectura detallada y reescritura de textos informativos antes de cada construcción conjunta, para desarrollar los recursos lingüísticos de los estudiantes con el objetivo de que aprendan a investigar y escribir de forma independiente. Estas actividades preparan a los alumnos para la tarea de la escritura independiente, que es escribir un texto en el mismo género, pero con un nuevo campo que ha sido investigado de forma independiente. Para esta tarea final, los estudiantes identifican la información clave de los textos originales, usando técnicas de subrayado y toma de notas por su cuenta, y luego aprovechan esta información para escribir su propio texto. A medida que los estudiantes desarrollan estas habilidades, se puede empezar en clase con el subrayado del texto, la toma de notas y las construcciones conjuntas con la orientación del profesor, y después puede completarse individualmente (o en grupo). En la escuela secundaria, en particular, a medida que los textos se alargan y el tiempo de clase es limitado, las construcciones individuales pueden hacerse en casa.

4.5. Textos abstractos: dominar la metáfora gramatical

El texto informativo en el ejemplo 4.9 que analizamos describe un campo técnico: la biología de las células. El enfoque de la enseñanza está en el lenguaje que realiza este campo, incluyendo términos técnicos y la gramática para clasificar, describir y explicar. El texto está pensado para estudiantes de secundaria, de forma que la gramática es accesible. Por ejemplo, hay relativamente poca metáfora gramatical, y cuando la hay está directamente vinculada a actividades y cosas congruentes. Por ejemplo, *hay partículas pequeñas que entran y salen de las células → este movimiento es necesario*.

Por el contrario, los textos de ciencias sociales y humanidades tienden a cargarse de metáforas gramaticales, a medida que construyen y evalúan conceptos abstractos sobre la vida social. Desde los primeros años de primaria, los estudiantes necesitan aprender a leer la metáfora gramatical y finalmente utilizarla para construir sus propios textos. La preparación para la Lectura, la lectura detallada y la reescritura pueden usarse para ayudar a los estudiantes a dominar la metáfora. Así, el ejemplo 4.12 muestra una explicación de los acontecimientos de la historia reciente de Sudá-

frica, sacado de un libro de texto para estudiantes de secundaria (Nuttal et al., 1998). Las entidades abstractas de este texto están resaltadas en negrita. La mayoría de estas abstracciones representan actividades que han sido nominalizadas, es decir, actividades que se expresan como sustantivos en lugar de cláusulas que implican procesos, personas y cosas concretas (explicadas en §3.6 y §5.2.7). Para vincular estas entidades abstractas entre sí están los verbos que expresan relaciones causales entre actividades. Estos verbos están subrayados.

Ejemplo 4.12. Una explicación histórica con abstracción

> **Días de revolución**: La **rebelión** de 1984 a 1986
>
> A mediados de los años 80 del siglo XX **la política de Sudáfrica** hizo estallar una **rebelión** en los asentamientos de población negra de todo el país. La **política de represión** del gobierno había engendrado **la ira y el temor.** Su **política de reformas** había generado **expectativas** entre la población negra de **cambios** que el gobierno había sido incapaz de llevar a cabo.
>
> Las **diversas fuerzas de resistencia,** que enumeramos en la sección anterior, se unieron ahora, creando un **gran problema** para el gobierno.

En este texto se mencionan tres factores que, en combinación, causan *una rebelión: políticas de represión, políticas de reforma y fuerzas de resistencia*. Sin embargo, no hay ninguna conjunción explícita que vincule la rebelión a estas causas. El texto asume, sin más, que los estudiantes pueden reconocer estas conexiones gracias a su experiencia con otros ejemplos del género de explicación factorial. Para asegurarse de que todos los estudiantes puedan leer y comprender estos textos, estas relaciones causales tienen que ser explícitas, debiendo descomponer las abstracciones y sus relaciones causales en términos que todos los estudiantes puedan entender.

El punto de partida para descomponer esto es la preparación para la lectura. Como estamos delante de un texto corto, pero relativamente denso, puede prepararse parafraseando cada oración en un lenguaje más cotidiano. Esto significa que hay que «desnominalizar» muchas de las abstracciones, convirtiéndolas en actividades que involucren a personas y cosas concretas, y haciendo explícitas las relaciones lógicas entre actividades mediante conjunciones. La preparación comienza con una sinopsis del propósito del texto, relacionándolo con la secuencia de los acontecimientos históricos. Las abstracciones que se han descompuesto en actividades aparecen en negrita. Se han subrayado las relaciones lógicas que se han hecho explícitas.

> Esta época concreta que vamos a ver aquí es la de mediados de los años 80 del siglo XX, es decir, los años 1984, 1985 y 1986. Fue cuando empezó la siguiente rebelión estudiantil en asentamientos como Sobantu. Esta pequeña parte del libro de texto trata de los motivos por los que estalló la violencia en los asentamientos en esa época.
>
> Pero empieza contándonos que **la gente se estaba rebelando** en los asentamientos de población negra, y que había tres razones por las que ocurría. Porque el gobierno, por un lado tenía una política para **mantener callada a la gente, con represión policial y del ejército.** Y, por supuesto, esto **enfurecía y atemorizaba** a la gente.
>
> Así que por un lado tenían esta política de **mantener callada a la gente,** pero por el otro lado **prometían que mejorarían las cosas para la gente.** Pero después no dieron suficiente dinero a la gente para conseguir que las cosas mejoraran. Por tanto, **la gente esperaba que las cosas fueran a mejor,** pero no fue así.
>
> La tercera razón es que **todos los partidos que estaban luchando contra el apartheid** se unieron y se lo pusieron **muy difícil** al gobierno.

Esta interpretación de los acontecimientos se parece más a la gramática del habla cotidiana a la que los estudiantes están acostumbrados, en la que las personas realizan actividades en un lugar y en un tiempo. Sigue la misma secuencia que el

texto, y utiliza muchos de los mismos elementos léxicos, pero de forma que todos los estudiantes lo pueden entender. Ahora están en condiciones de seguir la redacción del texto a medida que se lee en voz alta.

El siguiente paso es descomponer cada abstracción nuevamente en la lectura detallada, como se muestra a continuación. Empieza con el encabezamiento *Días de revolución,* que el profesor descompone, y la *rebelión,* que los estudiantes descomponen con su ayuda.

Lectura detallada del ejemplo 4.12

Profesor	Preparar	*Vamos a empezar con el título. Se titula Días de revolución.*
	Elaborar	*Así que, obviamente, trata de los días en que empezó la revolución. Por eso lo llaman Días de revolución.*
	Preparar	*Después nos dice cuándo empezó la rebelión.*
	Centrar	*Ahora, mirad vuestros textos. ¿Alguien nos puede decir cuándo empezó?*
		¿Cuál es el primer año que aparece ahí?
Estudiantes	Identificar	*1984.*
Profesor	Aprobar	*¡1984!*
	Centrar	*¿De 1984 a cuándo?*
Estudiantes	Identificar	*A 1986.*
Profesor	Aprobar	*¡A 1986! Eso es.*
	Dirigir	*Subrayad eso, ¿de acuerdo?*
	Preparar	*¿Y la palabra que aparece antes del año? Nos habla de una revuelta.*
	Centrar	*¿Veis cuál es? La...*
Estudiantes	Identificar	*Rebelión.*
Profesor	Aprobar	*Rebelión. ¡Exacto!*
	Dirigir	*Subrayad todo. La rebelión de 1984 a 1986.*
	Centrar	*¿Sabéis por qué se llama rebelión? Porque, ¿qué hizo la gente?*
Estudiantes	Proponer	*Rebelarse.*
Profesor	Aprobar	*La gente se rebeló.*
	Centrar	*¿Y contra quién se rebelaban?*
Estudiantes	Identificar	*El gobierno.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente, el gobierno.*

La abstracción *estallido* se prepara con un sinónimo conocido para los estudiantes: la rebelión. La fase de elaboración los guía entonces para volver a expresar el sustantivo como un proceso que estalla, y para poder entenderlo en un lenguaje más corriente. A continuación, la primera oración se prepara parafraseando y descomponiendo la metáfora, explicando que la política hace que la gente se llene de ira y estalle cuando ya no puede más, que es algo conocido para ellos.

Profesor	Preparar oración	*La primera oración nos dice que estallaron los problemas en los asentamientos, y que la gente se estaba rebelando contra el gobierno. Mirad la oración mientras la leo: «A mediados de los años 80 del siglo XX la política de Sudáfrica hizo estallar una rebelión en los asentamientos de población negra de todo el país».*
	Preparar	*La frase empieza diciéndonos cuándo se estaban rebelando.*

	Centrar	*¿Alguien nos puede decir qué palabras nos lo dicen?*
Estudiantes	Identificar	*A mediados de los años 80.*
Profesor	Aprobar	*¿Lo ha dicho bien? ¡Bien!*
	Dirigir	*Subrayad eso, ¿de acuerdo?*
	Preparar	*Luego nos dice que la política sudafricana explotó.*
	Centrar	*¿Veis qué palabras nos dicen eso?*
Estudiantes	Identificar	*Hizo estallar.*
Profesor	Aprobar	*Hizo estallar. ¿Es correcto?*
Estudiantes		*Sí.*
	Dirigir	*Subrayad eso.*
	Preparar	*La razón por la que utilizan la palabra estallar es porque se utiliza cuando uno está enfadado.*
	Centrar	*¿Lo habíais oído? Por ejemplo, «No pudo más y estalló».*
Estudiantes	Proponer	*Sí.*
Profesor	Centrar	*Así que en los asentamientos, ¿qué pasaba?*
Estudiantes	Proponer	*No podían más y estallaron.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente.*
	Elaborar	*No podían más, habían aguantado mucho, y se habían ido llenando de ira por la represión a la que les sometía el gobierno.*

La metáfora léxica de múltiples capas sobre el estallido que causa la política se descompone de forma interactiva, primero guiando a los estudiantes para que imaginen a alguien muy enfadado, y luego explicando que las emociones de mucha gente provocan un estallido más grande que el de uno solo. En este punto no se intenta explicar la abstracción de la política. No es una metáfora gramatical que represente una actividad, como la rebelión; es un término técnico en el contexto de las ciencias sociales, y su significado ha sido previamente definido en la unidad de estudio.

La siguiente oración se prepara haciendo explícita su relación lógica con la primera oración y se descomponen las abstracciones.

Profesor	Preparar oración	*La siguiente oración nos cuenta las razones por las que hubo esta rebelión: porque el gobierno tenía una política que reprimía a la gente, y esto hizo que la gente se enfadara y tuviera miedo. Ahora todos mirad la frase mientras yo la leo. «La política de represión del gobierno había engendrado la ira y el temor».*
	Preparar	*Esta oración empieza diciéndonos qué política era esa.*
	Centrar	*Ahora, mirad vuestros textos. ¿Alguien nos puede decir qué política era? La política de...*
Estudiantes	Identificar	*Represión.*
Profesor	Aprobar	*¡Represión! ¿Es correcto?*
Estudiantes		*Sí.*

Profesor	Dirigir	*Subrayad la política de represión del gobierno, ¿de acuerdo?*
	Elaborar	*Represión significa que tienes a la gente oprimida, que la tienes dominada.*
	Preparar	*La política del gobierno hizo que la gente se enfadara y tuviera miedo.*
	Centrar	*¿Quién me puede decir qué palabras describen eso? Había engendrado...*
Estudiantes	Identificar	*La ira y el temor.*
Profesor	Aprobar	*¡Exacto! Ira y temor.*
	Dirigir	*Subrayad eso. ¿Lo tenéis todos? Perfecto.*
	Elaborar	*Bueno, pues vamos con la siguiente oración. Así que esta era una política que tenían para tener a la gente dominada, para reprimirles.*

La política de represión es algo muy abstracto, por lo que se prepara tanto con su función gramatical *qué tipo de política era*, y el significado de su discurso *una política que reprimía a la gente*, así como una señal precisa de posición *la política de...* La elaboración después repite la definición informal, como una actividad que tiene que ver con personas. La metáfora causal *había engendrado la ira y el temor* se descompone explicando qué hizo que se enfadaran y tuvieran miedo. La última elaboración proporciona después el contexto para el factor *políticas de reforma,* que contrasta con las anteriores causas.

Esta lección que acabamos de ver se impartió en una clase de unos 50 estudiantes sudafricanos de secundaria para los que el inglés era una lengua adicional; algunos apenas leían en inglés y otros todavía estaban decodificando letra por letra. Con unos 20 minutos de lectura detallada, todos eran capaces de leer el pasaje con fluidez al mismo tiempo que el profesor, y responder a una serie de preguntas de comprensión sobre el mismo.

El siguiente paso para llegar a dominar la abstracción es tomar notas en la lectura detallada y hacer una reescritura partiendo de esas notas. Las notas consisten en los términos abstractos del texto. El profesor guía a la clase a reescribirlas en un lenguaje menos abstracto, empleando expresiones que ya se utilizaron para preparar y elaborar las abstracciones en la lectura detallada. Las notas que apuntaron los estudiantes en la pizarra aparecen a continuación; se añadieron las etiquetas durante la actividad.

titular	• *La rebelión de 1984 a 1986*
resultado	• Mediados de los años 80 – rebelión – asentamientos de población negra
factor 1	• La política de represión del gobierno – ira y temor
factor 2	• Política de reformas – expectativas – cambios – gobierno – incapaz de llevar a cabo
factor 3	• Diversas fuerzas de resistencia – gran problema para el gobierno

Se trata del género de explicación factorial, cuyas etapas incluyen el resultado, y dos o más factores como explicación. Una reescritura conjunta que hicieron los estudiantes se presenta a continuación.

Ejemplo 4.13. Reescritura utilizando las notas del ejemplo 4.12

La rebelión de 1984-1986

Hubo un levantamiento a mediados de los años 80 en los asentamientos en Sudáfrica. El gobierno reprimía a la gente y estaban frustrados y atemorizados. Como el gobierno prometió cambios, la gente esperaba que las cosas mejoraran, pero el gobierno no pudo cubrir sus necesidades. Así que

todos los partidos que iban contra el apartheid se unieron y empezaron a dar problemas al gobierno.

Se podría hacer una reescritura más compleja de este texto con la ayuda de un metalenguaje básico. La clase podría hablar de las cláusulas, conjunciones, los sustantivos y verbos de forma explícita (aunque este conocimiento sobre el lenguaje no existía en la lección comentada anteriormente). Con el fin de hablar explícitamente sobre la metáfora gramatical, los estudiantes necesitarían entender que los grupos nominales congruentes expresan el significado «entidad» y que los grupos verbales congruentes expresan el significado «proceso», como base para entender que las metáforas gramaticales expresan procesos y cualidades como grupos nominales (véase §5.2.7).

4.6. Escribir el discurso abstracto: (re)componer la información

El metalenguaje se hace aún más útil cuando se trata de enseñar a los estudiantes a escribir un discurso abstracto, una vez que han conseguido leerlo y descomponer su significado. Pero aprender a leer el discurso abstracto y comprenderlo, para después reescribirlo en un registro menos académico, es tan solo el primer paso necesario. Estas habilidades se pueden construir haciendo prácticas con apoyo del profesor de forma continua, idealmente en los últimos años de primaria, y luego en la secundaria, utilizando las técnicas que hemos descrito. Cuando llegan a la secundaria, los estudiantes necesitan desarrollar destrezas para escribir un discurso abstracto en ciencias sociales y humanidades. Para esto necesitan comprender las funciones de la metáfora gramatical. Por ejemplo, condensar información y componerla en bloques de significado que pueden funcionar como puntos de partida o temas de cláusulas, o colocarse al final como información nueva, tal y como aparece en el ejemplo 4.12.

Ejemplo 4.12′. Explicación histórica dividida en temas e información nueva

Temas	**Información nueva**
A mediados de los años ochenta la política de Sudáfrica	hizo estallar una rebelión en los asentamientos de población negra de todo el país.
La política de represión del gobierno	había engendrado la ira y el temor.
Su política de reformas	había generado expectativas entre la población negra de cambios
que el gobierno	había sido incapaz de llevar a cabo.
Las diversas fuerzas de resistencia	se unieron ahora, creando un gran problema para el gobierno.

Aquí el texto se divide en una cláusula por línea. El tema de cada cláusula es una entidad abstracta que representa actividades. Los verbos causales *(estallar, engendrar, generar, crear)* los vinculan a otras entidades abstractas que son información nueva (o las propias acciones son información nueva; *incapaz de llevar a cabo, se unieron ahora*) (véase §5.2.7). La estrategia básica para enseñar este tipo de escritura es usar un texto como el del ejemplo 4.12 como modelo para la reescritura, utilizando las mismas estructuras de la oración, pero con contenido diferente, como describimos antes para las historias. La lectura detallada del pasaje puede centrarse en la estructura de información del texto completo y de sus oraciones, y el papel crítico de la metáfora gramatical en las actividades de composición de abstracciones como temas e información nueva. Estos patrones se pueden comentar en la elaboración, una vez que los estudiantes entiendan los significados de cada abstracción.

Antes o después de esta lectura detallada se podría construir la información sobre un nuevo tema mediante la lectura, el subrayado del texto y la toma de notas. En la reescritura conjunta, esta información se puede organizar en las mis-

mas estructuras de información que el modelo. Por ejemplo, se podrían escribir eventos posteriores de la misma unidad del libro de historia como una explicación factorial con las mismas estructuras, como se presenta en el ejemplo 4.14.

Ejemplo 4.14. Reescritura utilizando patrones de las oraciones del ejemplo 4.12

A mediados de los años ochenta, el sistema de apartheid	*estaba asediado en varios frentes.*
Las sanciones económicas internacionales	*estaban destrozando la economía.*
El movimiento internacional por el cambio	*había reunido fuerzas y había conseguido tener reconocimiento,*
y el gobierno	*ya no podía hacerle frente.*
Los factores políticos, militares y económicos	*estaban abrumando al gobierno y forzándole a negociar un traspaso del poder.*

Al igual que con los elementos literarios de las historias, este tipo de ejercicio necesita practicarse una y otra vez, en la reescritura conjunta y la reescritura individual, para que los estudiantes dominen el discurso escrito abstracto con soltura.

5. EVALUAR OPINIONES Y TEXTOS: GÉNEROS ARGUMENTATIVOS Y RESPUESTAS A TEXTOS

En la lectura y escritura de argumentos y respuestas a textos hay que centrarse en dos cosas: por un lado, los temas o textos que se estudian en una unidad curricular y, por otro, los recursos retóricos para evaluar problemas, puntos de vista y textos y para organizar un argumento persuasivo y coherente. Los sistemas clave de los recursos lingüísticos aquí son la **evaluación** (§5.3.5) y la **conexión** para organizar el texto (§5.3.2). Las formas en que los autores utilizan estos recursos son muy variables y, en manos de los más expertos, son elaboradas y sutiles. Estas técnicas solo pueden aprenderse estudiando con cuidado lo que hacen esos autores. Las secuencias de preparación para la lectura y construcción conjunta que hemos descrito, siguiendo las etapas y fases de un modelo, son útiles para practicar la conexión. La lectura detallada y la reescritura son perfectas para practicar la evaluación.

5.1. Preparación para leer argumentos

Una unidad del currículo cuyo objetivo de escritura sea un argumento puede implicar una serie de lecturas sobre un tema concreto que se debatirá en clase. Se leerán textos informativos que proporcionen información relevante para el tema, otros que lo rebatan, así como textos que hagan las dos cosas. Estos textos pueden utilizarse para construir el campo del texto que se escribirá a continuación, y para proporcionar modelos de escritura persuasiva.

Para construir el campo se pueden aplicar a todo tipo de lecturas las estrategias de subrayado del texto y toma de notas que hemos descrito antes para los textos informativos. A medida que se lee un texto, el profesor puede guiar a los estudiantes para que identifiquen elementos clave y que los subrayen en el texto con lápices o rotuladores. Después, se pueden escribir estos elementos como notas, junto con las que se han tomado en los debates orales. El objetivo es que los estudiantes terminen haciendo esto ellos solos: subrayar los textos de la lectura y tomar sus propias notas, en todas las asignaturas.

Un ejemplo sencillo de un modelo para la construcción conjunta adecuado para los cursos finales de primaria es la discusión presentada en el ejemplo 4.15, en la que se debate la utilización de deportistas en los medios de comunicación para anunciar alcohol y tabaco. Se presenta aquí con las etapas y fases etiquetadas. Después de establecer el problema, se revisan los dos puntos de vista de la cuestión: a favor y en contra. Cada

perspectiva se presenta en una oración temática, y se aportan razones que lo apoyan. Finalmente, se revisan las dos perspectivas, para después tomar partido por la segunda.

Ejemplo 4.15. Discusión modelo

Cuestión presentación previa	Siempre que ponemos la tele o la radio nos quedamos anonadados al ver que los héroes del mundo del deporte celebran su victoria bebiendo alcohol o fumando. Al principio podemos pensar que es un entretenimiento y que es inofensivo, pero si estudiamos el problema más a fondo surgen dudas de cómo pueden influir estos anuncios en la gente.
Perspectivas	**perspectiva 1: A favor**
razones temáticas	Hay varias razones por las que los héroes del deporte deberían promocionar productos con alcohol y tabaco. Primero, habría más ingresos para que las empresas de tabaco, alcohol y publicidad invirtieran en instalaciones deportivas, deportistas y equipos. Esto llevaría a un mayor patrocinio y promoción del deporte. Segundo, la gente tendría que tomar la decisión por sí misma de si quieren fumar o beber. Los anuncios no te pueden obligar.
	perspectiva 2: En contra
razones temáticas	Por otro lado, hay muchas razones por las que los héroes del deporte no deberían promocionar el alcohol y el tabaco. Una razón importante es que puede llevar a los jóvenes a beber o fumar antes de la edad permitida, ya que fomenta que los fans se sientan bien con estas costumbres. Una segunda razón es que da la imagen de que quienes se dedican al deporte y anuncian estos productos no están mostrando ningún respeto por sus propios cuerpos. Por último, fumar y beber son malos para la salud y no habría que animar a los jóvenes a que lo hicieran, sino todo lo contrario.
Conclusión repaso	Aunque parece haber argumentos razonables a favor de que los héroes del deporte promocionen estos productos, la publicidad de estos productos puede ser mala para la salud y el bienestar de los jóvenes australianos. Por tanto, tiene más inconvenientes que ventajas.

Este modelo se podría utilizar tanto para la construcción conjunta como para la lectura detallada y la reescritura de fragmentos cortos. Para la construcción conjunta el texto se puede leer y discutir en clase, y luego se puede etiquetar, como hemos visto antes, tanto en la copia proyectada como en las copias individuales de los estudiantes.

5.2. Lectura detallada de argumentos: recursos retóricos para la persuasión

El objetivo de la lectura detallada y reescritura de argumentos es practicar la lectura y la escritura de patrones complejos de evaluación que los autores usan para convencer a sus lectores. Para hacerlo, se pueden seleccionar uno o más párrafos de los textos utilizados para la lectura en la unidad curricular o del modelo de escritura. Un ejemplo de este último, que contiene algunos patrones de evaluación aprovechables, es el primer párrafo.

> Siempre que ponemos la tele o la radio nos quedamos anonadados al ver que los héroes del mundo del deporte celebran su victoria bebiendo alcohol o fumando. Al principio podemos pensar que es un entretenimiento y que es inofensivo, pero si estudiamos el problema más a fondo, surgen dudas de cómo pueden influir estos anuncios en la gente.

Las actitudes expresadas aquí incluyen *anonadado, celebrando, entretenimiento* e *inofensivo*. El autor intenta incluir al lector mediante la descripción de experiencias y actitudes utilizan-

do el sujeto *nosotros*. La fuente de la perspectiva a favor se presenta como *podemos pensar,* y la contraria introduce un tono más académico al decir *si estudiamos el problema más a fondo*. Por tanto, la opinión a favor se presenta de forma personal y positiva. Pero la perspectiva en contra aparece de forma impersonal: *surgen dudas*. Se puede guiar a los estudiantes para que reconozcan estos patrones durante la lectura detallada, como mostramos a continuación. Esta actividad se podría llevar a cabo antes o después de usar este texto para la construcción conjunta.

Lectura detallada del ejemplo 4.15

Profesor	Preparar	*La primera oración habla de la* ***cuestión:*** *que los héroes del deporte promocionan el tabaco y el alcohol en los medios.*
	oración	*«Siempre que ponemos la tele o la radio nos quedamos anonadados al ver que los héroes del mundo del deporte celebran su victoria bebiendo alcohol o fumando».*
	Centrar	*Bien, ¿con qué frecuencia vemos esto cuando ponemos la tele? [nombre de estudiante]*
Estudiante	Identificar	*Siempre.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar siempre.*
	Centrar	*¿Y qué dos* ***medios*** *encendemos?*
Estudiante	Identificar	*La tele o la radio.*
Profesor	Aprobar	*Sí, exacto.*
	Dirigir	*Subrayad la tele o la radio.*
	Centrar	*¿Cómo nos* ***sentimos****?*
Estudiante	Identificar	*Anonadados.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Dirigir	*Subrayad anonadados.*
	Elaborar	*Anonadados significa asombrados, pero también significa un poco atontados por algo muy fuerte.*
	Preparar	*Después explica cómo los héroes del deporte* ***aprecian*** *su victoria.*
	Centrar	*¿[nombre de estudiante]?*
Estudiante	Identificar	*Celebrando.*
Profesor	Aprobar	*Bien.*
	Dirigir	*Vamos a subrayar eso.*
	Elaborar	*Así que se lo están pasando bien.*
	Preparar	*Después nos cuenta* ***dos formas*** *de celebrar la victoria.*
	Centrar	*¿[nombre de estudiante] cuál es la primera forma?*
Estudiante	Identificar	*Bebiendo alcohol.*
Profesor	Aprobar	*Eso es.*
	Dirigir	*Subrayad bebiendo alcohol.*
	Centrar	*¿[nombre de estudiante], cuál es la segunda forma?*
Estudiante	Identificar	*Fumando.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Dirigir	*Subrayad fumando.*

	Centrar	*¿Cuál es el propósito de mostrar estas imágenes en los medios?*
Estudiantes	Identificar	*Publicidad. Promoción.*
Profesor	Aprobar	*Exactamente. Esa es la **cuestión** que estamos viendo aquí.*

Aquí el profesor se ha centrado en los elementos que necesitarán consideración en la siguiente reescritura: el adverbio *siempre,* que tiene el efecto de amplificar el problema; la clasificación de televisión y radio como medios de comunicación; la definición de *anonadado* como un sentimiento y la elaboración al explicar su doble significado; la definición de *celebración* como disfrute; la agrupación de fumar y beber como dos maneras de celebrar, y finalmente, la orientación para que los estudiantes interpreten la cuestión.

5.3. Reescritura conjunta y reescritura individual: apropiarse de la retórica

Definir y hablar de estos elementos en la lectura detallada tendrá después buenos resultados en la reescritura conjunta. El objetivo es que los estudiantes sigan los mismos patrones en la reescritura individual, que versará sobre diferentes cuestiones. Se comienza, por tanto, con una lluvia de ideas de temas sobre los que los estudiantes podrían escribir. Se elegirá uno para la reescritura conjunta y los estudiantes podrán elegir otros para su reescritura individual. En el ejemplo siguiente, el tema que se ha escogido es la publicidad de la comida rápida. En primer lugar, hay que construir los elementos clave de la cuestión antes de comenzar a escribir.

Reescritura conjunta del ejemplo 4.15

Profesor	Centrar	*Ahora, si nuestra **cuestión** son los anuncios de comida rápida para jóvenes, ¿dónde ven estos anuncios?*
Estudiantes	Proponer	*La tele. Películas. Carteles. Revistas. Internet.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*¿Así que todas esas cosas qué son?*
Estudiantes	Proponer	*Medios de comunicación.*
Profesor	Aprobar	*Eso es.*
	Preparar	*Encendemos la tele, pero no los carteles ni las revistas.*
	Centrar	*Necesitamos un **verbo** que significa que vemos los medios de comunicación. [nombre de estudiante]*
Estudiante	Proponer	*Accedemos a los medios de comunicación.*
Profesor	Aprobar	*Perfecto.*

Aquí el profesor dirige la atención de la clase hacia la publicidad de los medios de comunicación. Los alumnos proponen ideas sacadas de la experiencia cotidiana y el profesor les guía para clasificarlas como medios de comunicación. Elige a un estudiante para proveer el verbo *acceder*. Ahora el profesor comienza a señalar los elementos de la primera oración que van a reescribir.

Profesor	Preparar	*Aquí la autora empieza hablando de «nosotros» [señala el texto]: «ponemos, nos quedamos, anonadados, podemos pensar». Lo hace para in-*

		*cluir al lector en la discusión. Nosotros podemos ser un poco más sutiles. Vamos a esperar a presentar **nuestra opinión** para decir «nosotros».*
	Centrar	*¿Quién está accediendo a los medios? ¿A quién se dirigen estos anuncios?*
Estudiantes	Proponer	*La gente. Los niños. Los jóvenes.*
Profesor	Aprobar	*Genial. Vamos a quedarnos con los jóvenes.*
	Centrar	*¿Cuántas veces ven estos anuncios? [señala el texto]*
Estudiantes	Proponer	*Siempre. Todo el rato. Cada vez.*
Profesor	Aprobar	*Excelente. Vamos a empezar con siempre.*
	Dirigir	*[nombre de estudiante] ¿Puedes salir y escribir eso?*
Estudiante		*[el estudiante escribe] «Siempre que los jóvenes acceden a los medios»*
Profesor	Aprobar	*Fantástico.*
	Preparar	*Esa es la primera parte de nuestra oración.*
	Centrar	*¿Cómo se llama esa parte de la oración?*
Estudiantes	Proponer	***Cláusula.***
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*¿Y qué necesitamos al final de la cláusula?*
Estudiantes	Proponer	*Una coma [el estudiante escribe].*
Profesor	Aprobar	*Perfecto. Gracias [nombre de estudiante].*

El profesor comienza por dirigir la atención hacia la fuente de la valoración: *nosotros,* rasgo que no se vio en la lectura detallada, para no sobrecargar a los estudiantes con una explicación de los diferentes recursos que utilizan los autores. Este es un punto importante; puesto que volvemos al texto varias veces en distintas actividades, no hace falta hablar de todo a la vez, siendo mejor dejar algunos elementos para las actividades de la escritura conjunta. Sin embargo, siempre hay elementos que se pueden introducir brevemente en actividades anteriores; elementos que no se espera que los estudiantes capten de inmediato, pero que pueden repetirse más tarde para que se comprendan mejor.

Profesor	Centrar	*Ahora, no vamos a ser «nosotros» los que nos quedemos anonadados, ¿verdad?*
Estudiantes	Proponer	*Ellos.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*¿Y cómo se quedan ellos cuando ven estos anuncios? Necesitamos otro **verbo** que expresa cómo se sienten.*
Estudiantes	Proponer	*Atontados. Asombrados. Bombardeados. Alelados. Abrumados...*
Profesor	Aprobar	*Estupendo. [anotando]*
	Elaborar	*La mayoría de estos verbos son muy potentes. Al principio tenemos que ir un poco más suave para que no se note que estamos en contra de los anuncios de comida rápida. Necesitamos un verbo que sea más neutro. Vamos a empezar con la exposición.*

En este punto, el profesor puede organizar estos recursos alternativos referidos a la actitud en un gráfico y clasificarlos como más fuertes o más débiles, positivos o negativos; puede evaluarlos y agregar otras opciones. Una actividad efectiva para construir estos recursos es dibujar un gráfico, con un eje positivo-negativo y un eje más fuerte-más débil, y colocar cada verbo en el gráfico, según su valor relativo en cada una de estas direcciones. El gráfico se puede ir haciendo a medida que surgen ejemplos en las actividades de escritura o cuando se encuentran en la lectura. Esto permite permitir a los estudiantes ver de un vistazo los verbos apropiados para proponer en cada contexto.

Profesor	Centrar	*¿A qué están expuestos? ¿Y qué es lo que ven?*
Estudiantes	Proponer	*Anuncios. Imágenes.*
Profesor	Aprobar	*Exacto. Imágenes.*
	Dirigir	*[nombre de estudiante] ¿Puedes salir y escribir eso?*
Profesor	Centrar	*¿Imágenes de qué? No son héroes del deporte. ¿Qué ven en los anuncios de comida rápida?*
Estudiantes	Proponer	*Gente feliz. Gente delgada. Gente sana. Familias.*
Profesor	Aprobar	*Sí, exacto.*
	Elaborar	*Digamos familias felices y sanas. [el estudiante lo escribe]*
Profesor	Aprobar	*Perfecto.*
	Centrar	*Los héroes del deporte celebran su victoria. ¿Nuestras familias qué hacen?*
Estudiantes	Proponer	*Disfrutar.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*¿Y qué es lo que disfrutan?*
Estudiantes	Proponer	*La comida. La diversión. Comidas felices. Estar juntos. El tiempo juntos...*
Profesor	Aprobar	*Bien.*
	Elaborar	*Vamos a decir que se lo están pasando bien en el tiempo que pasan juntos.*
		[el estudiante lo escribe]
Profesor	Aprobar	*Bien.*
	Centrar	*¿Y qué dos cosas están haciendo en lugar de beber y fumar?*
Estudiantes	Proponer	*Están comiendo y bebiendo.*
Profesor	Aprobar	*Eso es, están comiendo comida rápida.*
	Centrar	*¿Qué están bebiendo?*
Estudiantes	Proponer	*Refrescos.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*¿Qué otro nombre tienen esas bebidas, que no suena tan bien?*
Estudiantes	Proponer	*Bebidas con gas. Bebidas azucaradas. Bebidas en lata.*
Profesor	Aprobar	*Vamos a decir bebidas con gas. No suena tan bien, pero tampoco es claramente negativo.*
	Centrar	*¿Cómo tenemos que poner el* ***verbo?*** *[señalando el texto]*
Estudiantes	Proponer	*Bebiendo.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*

	Elaborar	*Es el gerundio. Es algo que están haciendo en ese momento. También podemos utilizar la **conjunción** «mientras» y decir que disfrutan mientras comen comida rápida y beben bebidas con gas.*
Profesor	Aprobar	*Perfecto.*

En cada ciclo, el profesor se concentra en los elementos del modelo y guía a los estudiantes para que aprovechen lo que ya conocen para construir el nuevo campo. Si es necesario, el profesor reformula y amplía sus propuestas. Este proceso se repite a través de la fase de presentación previa, para construir una reescritura conjunta como sigue.

Ejemplo 4.16. Reescritura utilizando los patrones de valoración del ejemplo 4.15

Siempre que los jóvenes acceden a los medios de comunicación, están expuestos a imágenes de familias felices y sanas disfrutando de su tiempo libre mientras comen comida rápida y beben bebidas gaseosas. Por un lado, mucha gente cree que la comida rápida es nutritiva y deliciosa. Sin embargo, si revisamos los datos con cuidado, las pruebas sugieren que promocionar la comida rápida puede tener efectos perjudiciales en la salud de los jóvenes.

Esta reescritura sigue de cerca los patrones de evaluación y conexión del modelo. En las reescrituras individuales, los estudiantes escriben lo que han elegido como cuestión, siguiendo los mismos patrones de las oraciones, pero con diferentes opciones de evaluación. Se les puede ayudar a la hora de elegir diferentes opciones con la construcción de un gráfico en el que se organizan los recursos de valoración, como se ha indicado antes, o con listas. Otro recurso clave es la elección de conectores para el andamiaje del argumento. Aquí el profesor ha guiado a la clase a utilizar *por otro lado,* que también se usó para introducir la segunda perspectiva en el texto modelo. Lo idóneo sería que la clase tuviera una lista de conectores, organizada por sus funciones en la conexión de eventos o la organización del texto (véase la tabla 5.9). La lista puede ampliarse en forma de cartel, o se puede copiar y pegar en los cuadernos de los estudiantes.

5.4. Construcción conjunta y construcción individual: organizar argumentos

Un ejemplo de construcción conjunta que siguen las etapas y fases de la discusión modelo comienza de la siguiente manera. La cuestión que se ha debatido en clase es la promoción de la comida rápida en los medios. Antes de empezar con la construcción conjunta, se puede volver a ver el problema y los argumentos a favor y en contra. Estos se pueden resumir en la pizarra en forma de notas. Siguiendo el texto del modelo, se ha decidido incluir dos razones a favor y tres razones en contra. En el intercambio expuesto a continuación, el metalenguaje se destaca en negrita.

Intercambio durante la construcción conjunta basado en el ejemplo 4.15

Profesor	Centrar	*[señalando la primera oración del modelo] ¿Qué es lo primero que tenemos que contar a nuestros lectores?*
Estudiante	Proponer	*La **cuestión.***
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*¿Así que cuál es la **cuestión** sobre el que estamos escribiendo?*
Estudiantes	Proponer	*La comida rápida. La publicidad en los medios de comunicación. La promoción de la comida basura.*
Profesor	Aprobar	*Eso es.*

	Centrar	*¿Y a quién se dirige esa promoción?*
Estudiantes	Proponer	*A la gente. Consumidores. Niños. Jóvenes.*
Profesor	Aprobar	*Perfecto. [escribe en la pizarra]*
	Elaborar	*Vamos a decir que se dirige a los jóvenes y que incluye a los niños.*

El objetivo del profesor al anotar las propuestas de los estudiantes en la pizarra es tener opciones diferentes para cuando empiecen a escribir sus Construcciones individuales. El profesor hace entonces la elección final y explica por qué.

Profesor	Preparar	*Así que tenemos tres **elementos** para nuestra **presentación de la cuestión:** comida rápida, los medios y los jóvenes.*
	Centrar	*¿Cómo va a ser nuestra **oración**? Vamos a empezar con comida rápida ¿[nombre de estudiante]?*
Estudiante	Proponer	*La comida rápida se anuncia en los medios pensando en los jóvenes.*
Profesor	Aprobar	*Fantástico.*
	Preparar	*Vamos a hacer que sea más contundente, más problemático.*
	Centrar	*¿Cuánto se anuncia?*
Estudiantes	Identificar	*Mucho. Todo el rato. Constantemente.*
Profesor	Aprobar	*Excelente.*
	Elaborar	*Vamos a decir que se anuncia constantemente en los medios pensando en los jóvenes. [escribe en la pizarra]*
		Así que esto es polémico. Es un tema sobre el que hay que hablar.

Entonces se elige a un alumno para que construya una oración con los tres elementos, pero hay que ampliar para que sea un problema que merezca la pena debatirse. De modo que el profesor guía a la clase para que propongan valoraciones que amplíen la cuestión o el problema.

Profesor	Centrar	*¿Qué es lo siguiente que tenemos que contar a nuestros lectores? [señala el texto modelo].*
Estudiantes	Proponer	***Las perspectivas.** La **presentación previa.***
Profesor	Aprobar	*Exacto. Una **presentación** de las **perspectivas.***
	Elaborar	*Así que vamos a hacer una **presentación previa de dos razones a favor** de la comida rápida y **tres razones en contra.** [señala las notas de la pizarra]*
Profesor	Preparar	*Vamos a empezar diciendo: mucha gente piensa. [escribe «mucha gente»]*
	Centrar	*¿Qué dos cosas **positivas** piensa la gente sobre la comida rápida?*
Estudiantes	Proponer	*[leen sus notas]. Fácil. Barato.*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*Vamos a pensar en otro **verbo** en lugar de pensar. Necesitamos uno que exprese más clara-*

		mente que a lo mejor no es verdad.
Estudiantes	Proponer	*Creer. Dar por hecho.*
Profesor	Aprobar	*Bien. [escribe]*
	Elaborar	*Estamos haciendo la presentación previa de la* ***perspectiva 1,*** *así que hay* ***verbos*** *que sugieren que la gente no ha reflexionado a fondo sobre esto. Podemos utilizar estar convencido. [escribe «estar convencido de que la comida rápida es fácil y barata»]*

Un recurso clave para inclinarse hacia uno u otro lado en los argumentos es la elección de los verbos de lengua. Se pueden preparar y debatir en un registro cotidiano con frases como *puede no ser verdad,* o *no han reflexionado a fondo,* y más adelante hablar de ellos en términos de sus valores relativos.

Profesor	Preparar	*Ahora tenemos que hacer la* ***presentación previa*** *de la* ***perspectiva*** *que apoyamos.*
	Centrar	*Primero necesitamos un* ***conector*** *que indica al lector que esta es la* ***otra perspectiva.***
Estudiante	Proponer	*Por otro lado.*
Profesor	Aprobar	*Genial. [escribe «Por otro lado»].*
	Centrar	*Podemos decir simplemente otros piensan. Pero necesitamos un* ***verbo*** *que signifique pensar con cuidado.*
Estudiantes	Proponer	*Saber. Entender. Examinar. Analizar.*
Profesor	Aprobar	*Muy bien. [toma notas]*
	Elaborar	*Otro* ***verbo*** *que quiere decir pensar con cuidado es considerar [lo añade a las notas]*
	Centrar	*Así que vamos a decir que otros consideran [señala las notas]. ¿Cómo va a ser nuestra* ***oración****? [nombre de estudiante]*
Estudiante	Proponer	*Otros consideran que es poco saludable, mala para el medio ambiente y manipuladora.*
Profesor	Aprobar	*Excelente.*
	Elaborar	*Vamos a decir que la publicidad es manipuladora. [escribe «otros la consideran poco sana, mala para el medio ambiente y su publicidad es manipuladora»]*

Este intercambio en el debate de cómo sería un párrafo en la construcción conjunta llevaría unos cinco minutos. Dependiendo del tiempo disponible, el profesor controla el ritmo del intercambio pedagógico señalando el texto, tomando notas en la pizarra y utilizando el metalenguaje para guiar las propuestas de los estudiantes, y luego tomando las decisiones finales sobre qué escribir. El profesor utiliza constantemente las preguntas relativas a centrar, que se basan en las preparaciones previas, se hagan aquí o en discusiones anteriores, de la cuestión y de los elementos del texto modelo. Como resultado, la clase será capaz de proponer rápidamente ideas apropiadas, que el profesor puede aprobar, y ofrecer alternativas o frases que todos los estudiantes comprenderán.

Esta forma de trabajar la construcción conjunta es más eficaz que el enfoque que ilustramos en el capítulo 2 (§2.5), porque el texto modelo se utiliza más para estructurar las opciones de la clase y se etiquetan las fases en el texto que se proyecta

en la pantalla. Este apoyo mayor hace que a los estudiantes les cueste menos proponer frases, y hace que todos puedan participar más activamente. La construcción conjunta presentada en el ejemplo 4.17 podría llevarse a cabo en unos 20 minutos en una clase de primaria. Después se podría etiquetar en la pizarra y en los cuadernos de los estudiantes.

Ejemplo 4.17. Construcción conjunta basada en el ejemplo 4.15

Cuestión	En los medios de comunicación hay muchos anuncios de comida rápida dirigidos a los jóvenes.
presentación previa	Mucha gente cree que la comida rápida es algo fácil y barato. Por otro lado, otros la consideran poco sana, mala para el medio ambiente y su publicidad es manipuladora.
Perspectivas	**perspectiva 1: A favor**
Oración temática	La gente está a favor de la comida rápida por una serie de razones.
razones	Por ejemplo, se ahorra tiempo, hay lugares para comer comida rápida en todas partes y no hace falta comprar ingredientes, de modo que todo es fácil. Además, puede ser una alternativa barata para las familias de bajos ingresos.
	perspectiva 2: En contra
Oración temática	Sin embargo, el consumo excesivo de comida rápida tiene muchos inconvenientes.
razones	En primer lugar, es evidente que la comida rápida conlleva problemas de salud como la obesidad. En segundo lugar, su embalaje trae problemas ambientales como la basura. Por otra parte, su constante publicidad en los medios de comunicación manipula a los jóvenes con imágenes de personas felices y delgadas que se divierten.
Conclusión repaso	Mientras que la comida rápida puede ahorrar tiempo y es relativamente barata, su publicidad lleva a muchos jóvenes a consumir demasiado, lo que puede afectar a su salud y bienestar. Por estas razones, consideramos que la publicidad de la comida rápida debe estar más regulada.

Como vimos tanto para las historias como para los textos informativos, el texto resultante de la construcción conjunta tiende a ser más corto que el modelo, lo que permite que la tarea se termine en el tiempo disponible. El propósito es practicar usando la estructura del modelo para analizar un nuevo texto, y para comentar el mayor número posible de características lingüísticas relevantes. Cuando los estudiantes escriban sus propios textos, por supuesto, pueden ser más largos. Otra posibilidad es que la construcción conjunta se planifique con la clase y se escriba luego de forma conjunta, en la medida en que el tiempo lo permita, y que los estudiantes terminen la tarea por su cuenta o en grupo. Esta es una buena opción para los últimos años de secundaria y para estudios superiores, donde los textos pueden llegar a ser muy largos. Mientras la tarea de la escritura esté planificada y se inicie de forma conjunta, los estudiantes estarán preparados para completar la tarea individualmente.

5.5. Respuestas a textos: interpretar y evaluar

Mientras que los argumentos evalúan problemas y puntos de vista, las respuestas a los textos evalúan los propios textos y sus mensajes morales. En el §4.2 exploramos los mensajes de la novela *Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos),* junto con los recursos lingüísticos que utiliza la autora para mantener el interés y conseguir la empatía del lector. Demostramos que la preparación para la lectura y la lectura detallada sirven para que todos los estudiantes lean estos textos, se involucren y los entiendan, y para que participen activamente en las discusiones de clase sobre ellos.

Sin embargo, la tarea de escritura que se espera que hagan los estudiantes después de la lectura y la discusión sobre los textos literarios no suele ser otra historia, sino más bien una respuesta al texto. En la escuela secundaria los tipos de respuesta que se esperan de los estudiantes son **interpretaciones**[9] o comentarios, cuyas funciones son evaluar e interpretar los mensajes que contiene un texto. Los comentarios de texto incluyen tres etapas típicas: una **evaluación,** o análisis del contexto, en la que el texto y sus mensajes son evaluados inicialmente, una **sinopsis** en la que se resumen los elementos de la historia que llevan los mensajes, y una **reiteración de la evaluación.** Un ejemplo de un modelo es la interpretación de un fragmento de la obra de Steinbeck *De ratones y hombres* (adaptado de Topham, 2010), que se muestra en el ejemplo 4.18. Se identifican tres mensajes en la evaluación, los marcos de estos mensajes en la historia se resumen en la sinopsis, y los mensajes se sintetizan en la reiteración de la evaluación.

Ejemplo 4.18. Ejemplo de una respuesta a un texto

Evaluación

mensaje 1 *amistad* mensaje 2 *clase*	*De ratones y hombres* de John Steinbeck es una emotiva historia de la amistad entre dos hombres, en el contexto de Estados Unidos durante la depresión de los años treinta del siglo XX. Sutil en la caracterización de los personajes, el libro aborda las esperanzas y sueños reales de la clase obrera americana. La breve novela de Steinbeck eleva la vida de los pobres y desposeídos a un nivel superior y simbólico.
mensaje 3 *tragedia*	El intenso final sorprende e impacta de una forma tremenda. Pero también nos hace comprender la tragedia de la vida. Independientemente de nuestros sufrimientos, la vida continúa.

Sinopsis

marco del mensaje 1	La novela abre con dos trabajadores que viajan por el país a pie en busca de trabajo. George es un hombre cínico e irresoluto, que cuida de su compañero, Lennie, a quien trata como si fuera su hermano. Lennie es un hombre gigante, que tiene una fuerza increíble, pero tiene una discapacidad mental que le impide aprender con facilidad y muestra una conducta casi infantil. George y Lennie han tenido que huir del último pueblo en el que estaban porque Lennie tocó el vestido de una mujer y le acusaron de violación.
marco del mensaje 2	Comienzan a trabajar en un rancho y comparten su sueño: quieren poseer una parcela de tierra en propiedad y cultivarla. Esta gente, igual que ellos, se siente desposeída e incapaz de controlar sus propias vidas. El rancho se convierte en un microcosmos de la subclase americana de esa época.
marco del mensaje 3	El momento culminante de la novela gira en torno a la atracción que siente Lennie por las cosas suaves. Acaricia el cabello de la esposa de Curley, pero ella se asusta. En la pelea que tiene lugar a continuación, Lennie la mata y sale huyendo. Los campesinos salen en masa para linchar a Lennie como castigo, pero George lo encuentra primero. George entiende que Lennie no puede vivir en este mundo y quiere salvarle del dolor y el terror que supone el linchamiento, así que le dispara en la nuca.

Reafirmación

reiterar mensaje 1	El poder literario de este relato descansa firmemente en la relación entre los dos personajes centrales, su amistad y su sueño compartido. Estos dos hombres son muy diferentes, pero se encuentran, deciden seguir juntos y se apoyan mutuamente en un mundo lleno de personas desamparadas y solas. Su complicidad y compañerismo es un logro de una humanidad inmensa.

---

[9] Este género discursivo, cuya finalidad es responder con una interpretación (en el original *interpretations*), lo traducimos aquí como comentario de texto.

relacionar mensaje 1 y mensaje 2	Ellos creen sinceramente en su sueño. Lo único que quieren es ser dueños de una pequeña parcela de tierra. Quieren cuidar de sus propias cosechas y criar conejos. Ese sueño es la base de su relación y toca la fibra sensible del lector de forma muy convincente. El sueño de George y Lennie es el sueño americano. Sus deseos son muy típicos de los años 30, pero también son deseos universales.

Este modelo se podría utilizar para una construcción conjunta de la misma manera que hemos ejemplificado para los argumentos anteriores, sustituyendo las evaluaciones y una sinopsis de *Rabbit-Proof Fence (El cercado a prueba de conejos)* por las evaluaciones y sinopsis de *De ratones y hombres*. Previamente, la clase puede haber construido una base de información sobre *Rabbit-Proof Fence* con la lectura y posterior discusión, así como el subrayado del texto y la toma de notas, tal como hemos descrito más arriba para textos informativos y argumentos. Mientras se lee la novela, el relato, la obra de teatro o el poema, los estudiantes pueden identificar y subrayar los elementos claves del texto. Estos elementos pueden incluirse en las notas, junto con las que se han tomado en los debates orales sobre el texto. Estas notas se pueden utilizar después para la construcción conjunta de una respuesta a un texto.

5.6. Lectura detallada y reescritura: recursos para la evaluación

A partir del texto de respuesta modelo se pueden seleccionar uno o más párrafos que contengan los recursos más elaborados de evaluación, para su utilización en la lectura detallada y la reescritura. Por ejemplo, la etapa de reafirmación del ejemplo 4.18 está llena de apreciaciones del texto *(tiene poder literario, toca la fibra sensible de una forma tan convincente)* y con juicios de los personajes *(amistad, sueño compartido, tan diferentes, desamparadas y solas, complicidad y compañerismo, logro de una humanidad inmensa, creen sinceramente en su sueño)*. Estos y otros recursos de evaluación se muestran en negrita aquí.

El **poder literario** de este relato **descansa firmemente** en la relación entre los dos personajes centrales, **su amistad** y **su sueño compartido.** Estos dos hombres **son muy diferentes**, pero se **encuentran,** deciden **seguir juntos** y **se apoyan mutuamente** en un **mundo lleno de personas desamparadas y solas.** Su **complicidad y compañerismo** es un **logro de una humanidad inmensa**.

Ellos **creen sinceramente en su sueño. Lo único que quieren** es **ser dueños** de una **pequeña parcela** de tierra. **Quieren** cuidar de sus propias cosechas y criar conejos. **Ese sueño es la base de su relación** y **toca la fibra sensible del lector de forma muy convincente. El sueño de George y Lennie** es el sueño americano. **Sus deseos** son **muy típicos de los años treinta,** pero **también** son deseos **universales.**

Estos recursos se utilizan para evaluar los mensajes mediante los contrastes *entre la amistad, el sueño compartido, la complicidad y el compañerismo* frente *a un mundo lleno de personas desamparadas y solas*, y a través del tema reiterado de los sueños y los deseos: *sueño compartido, creen sinceramente en su sueño, lo único que quieren es una pequeña parcela, quieren cultivar, quieren criar, ese sueño, sus deseos*... La amistad y los sueños están unidos en las últimas oraciones, como el «sueño americano»; lo universal en lo particular. Sin embargo, y sin importar cómo se evalúe esta interpretación de *De ratones y hombres,* los complicados patrones a través de los que se presenta son útiles para reescribir con los mensajes de *Rabbit-Proof Fence (El cercado a prueba de conejos)*. A continuación presentamos una posible reescritura.

Ejemplo 4.19. Reescritura utilizando patrones de valoración del ejemplo 4.18

El impacto moral de Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos) *surge del contraste entre el deseo de las chicas indígenas de regresar con sus familias y la determinación de las autoridades blancas por mantenerlos separados. Molly, Gracie y Daisy son jóvenes y vulnerables, pero logran escapar, recorrer kilómetros a pie y sobrevivir a cualquier adversidad tanto natural como generada por el hombre. Su tenacidad y determinación son un testimonio del poder de la devoción humana.*

Las chicas tenían un amor insaciable por sus familias. Lo único que querían era volver a la tierra que conocían. Querían vivir en libertad, en el seno de sus familias. Ese amor encarna su humanidad y suscita una intensa empatía con el lector. El viaje de estas chicas indígenas es la historia de Australia. Su historia de injusticia y triunfo es específica de las llamadas Generaciones Robadas, pero también es emblemática de la lucha por la justicia social en todas partes.

La lectura detallada y la reescritura de estos fragmentos podrían llevarse a cabo de manera similar a la que hemos visto para las historias y argumentos, con elaboraciones centradas particularmente en las funciones de la valoración y sus patrones. Una vez más, el metalenguaje puede ser una herramienta muy aprovechable para guiar a los estudiantes a identificar y proponer estos complejos recursos lingüísticos. La práctica repetida con diferentes modelos de respuestas a textos ampliará los recursos de los estudiantes para evaluarlos y desarrollará sus habilidades para reconocer elementos efectivos en su lectura y usarlos en su escritura.

6. ESTRATEGIAS INTENSIVAS

Las estrategias intensivas para la construcción de oraciones, la ortografía y la redacción de oraciones se pueden utilizar para ofrecer más apoyo a los estudiantes cuando practiquen la lectura y la escritura, después de la lectura detallada, pero antes de pasar a la reescritura. Son técnicas muy potentes para asentar sus destrezas básicas, pero se integran completamente con la lectura y la escritura en las áreas del currículo. Son especialmente útiles en los años de primaria, para que los estudiantes practiquen de forma intensiva la lectura de textos complejos, la ortografía y la caligrafía. También se pueden utilizar en secundaria, sobre todo con estudiantes con necesidades especiales, para que practiquen de forma intensiva con textos de las diferentes disciplinas, y también con estudiantes que están aprendiendo un idioma adicional. En cualquier caso, sirven para que todos los estudiantes trabajen con oraciones técnicas o abstractas, densas en información. Actividades tradicionales reparadoras en las que se utilizan ejercicios repetitivos de baja exigencia cognitiva en textos sencillos, o en palabras, letras y sonidos fuera de contexto, se pueden reemplazar por la construcción de oraciones, la ortografía y la redacción de oraciones, trabajando con los mismos textos complejos con los que trabaja toda la clase. El lugar de las estrategias intensivas en el programa *Leer para aprender* se muestra en la figura 4.14.

Una de las razones por las que las estrategias descritas en las secciones precedentes son efectivas es porque proporcionan a los estudiantes suficiente apoyo para realizar tareas complejas de lectura y escritura en pasos manejables. Cada paso es significativo dentro del siguiente nivel, ya que los textos se contextualizan dentro de su campo y género, cada fase se contextualiza dentro del texto completo, cada oración dentro de su fase, cada grupo de palabras dentro de la oración y cada palabra dentro de su sintagma. Otra razón reside en la combinación de diferentes modalidades en la lectura detallada: el profesor prepara a los estudiantes oralmente y luego centra su atención en las palabras impresas; después los alumnos van dominando el texto a medida que van subrayando las palabras que estudian, y se

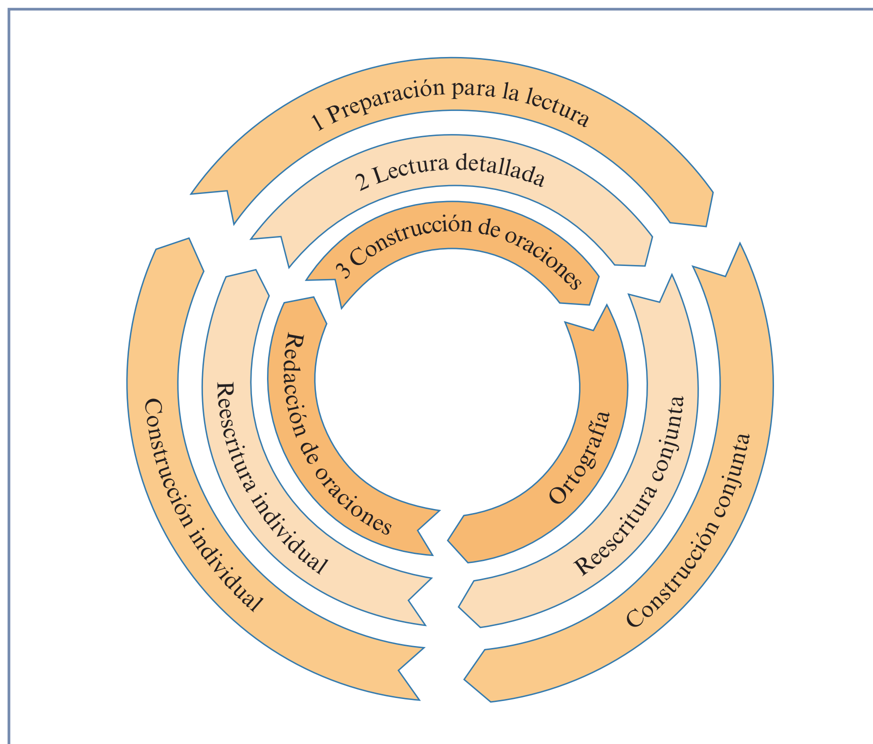


Figura 4.14.—Estrategias intensivas en *Leer para aprender*.

elaboran los significados de cada una de forma oral. Otro factor es la repetición de cada característica lingüística en actividades diferentes, al preparar, leer y elaborar el texto entero en la lectura detallada, en la reescritura conjunta y la reescritura individual, y posiblemente también en la construcción conjunta y la construcción individual.

Las estrategias intensivas descritas en esta sección amplían estos principios en tres direcciones: (i) llevan el enfoque sobre las características de la lengua hasta los patrones ortográficos en las palabras escritas y en la pronunciación de las palabras, así como en la formación de las letras; (ii) refuerzan el dominio de los alumnos sobre las modalidades de lectura y escritura, al recortar oraciones reproducidas en tiras de cartulina o al escribir palabras y frases en la pizarra del aula o en pizarras individuales; y (iii) repiten la experiencia de cada característica de la lengua, desde la lectura detallada hasta estas actividades manuales intensivas.

La secuencia completa de las actividades de lectura se correlaciona con el modelo de lenguaje de la figura 4.15. La preparación para la lectura se centra primero en el contexto (campo y género) y luego anticipa las fases en las que se desarrolla el texto, para pasar posiblemente a una lectura párrafo a párrafo. En la lectura detallada se lee y prepara cada oración, y se identifica cada grupo de palabras. La construcción de la oración y la ortografía llevan la atención al nivel de las palabras individuales y las sílabas, los patrones de letras y los sonidos que los expresan.

6.1. Construcción de oraciones

En la construcción de oraciones el profesor escribe una o más oraciones del fragmento que se ha utilizado para la lectura detallada en tiras de cartulina. Luego guía a los estudiantes para que recorten las oraciones, primero en grupos de palabras o frases, y después en palabras individuales. En cada paso se incluye una actividad en la que los estudiantes mezclan las palabras y grupos de palabras, y luego los vuelven a organizar en la secuencia correcta (más tarde lo harán con variaciones de esa secuencia) y releen la oración en voz alta. El uso de estas tiras con oraciones es una actividad bien conocida para practicar diversos componentes de la lectura. Dos innovaciones clave aquí, que son coherentes con nuestro modelo funcional del lenguaje en contexto, son: (i) la oración ya es conocida, porque se ha sacado de un fragmento que ya se ha leído con detalle, de modo que se contextualiza en un texto completo, y (ii) el enfoque no se centra solo en las palabras sueltas, sino en las funciones de los grupos de palabras en la oración, y luego en las funciones de las palabras en sintagmas. La construcción de oraciones tiene tres funciones generales:

- Amplía la discusión de significados y expresiones de la lectura detallada.
- Permite que los estudiantes manipulen las expresiones para crear oraciones significativas sin la carga adicional que les supone la caligrafía.
- Como las palabras individuales se recortan, se pueden utilizar para practicar la ortografía.

La construcción de oraciones puede llevarse a cabo con toda la clase, en grupos pequeños o en sesiones de apoyo individuales. Estudiantes de todas las edades disfrutan del dominio que logran y del éxito que tienen con esta actividad. Incluso los adultos que están aprendiendo otro idioma encuentran en la construcción de oraciones una gran ayuda para dominar la gramática.

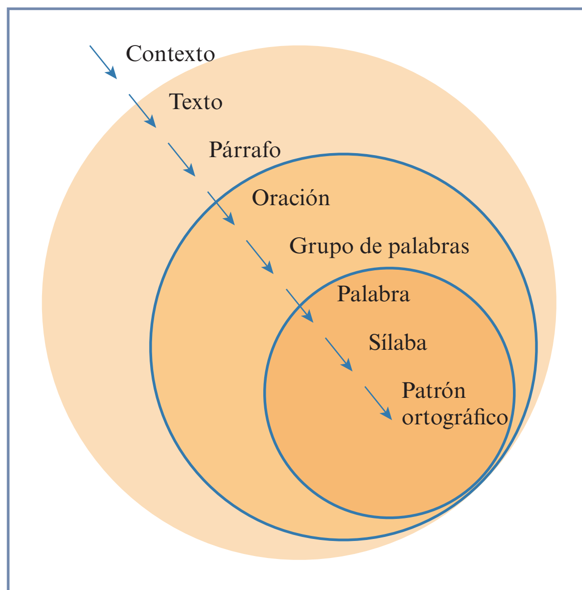


Figura 4.15.—La secuencia de actividades de lectura.



Figura 4.16.—Construcción de oraciones.

El profesor guía a los estudiantes para que identifiquen y recorten las palabras, usando la misma discusión que para la lectura detallada. Sin embargo, ahora se necesita menos preparación y se pueden elaborar algunos aspectos con más detalle. Las elaboraciones pueden utilizarse para reforzar los significados de los que se ha hablado en la lectura detallada, o para proporcionar nuevas interpretaciones. Por tanto, la construcción de oraciones no es solo la actividad

mecánica de recortar palabras, sino que ofrece nuevas posibilidades de reforzar y elaborar para que los estudiantes comprendan bien los significados en su contexto. Es un momento idóneo para introducir conocimientos acerca de la lengua, una vez que los estudiantes tengan una sólida comprensión de los significados de las oraciones y estén preparados para comprender a un nivel más abstracto, que incluye el metalenguaje.

6.2. Ortografía[10]

El sistema de *Leer para aprender* para reconocer palabras y trabajar la ortografía se pone en práctica una vez que los estudiantes hayan comprendido los significados en el contexto, algo que han ido consiguiendo durante la preparación para la lectura y la lectura detallada. Con las oraciones escritas en tiras de cartulina recortadas, el profesor puede pedir a los estudiantes que le entreguen palabras individuales que él ha seleccionado previamente para trabajar la ortografía. En primer lugar, esto permite al profesor comprobar si los lectores con más dificultades pueden identificar cada palabra dentro de la oración. (En este momento tienen como apoyo la secuencia de palabras en la oración a la vista.) El profesor puede trabajar ahora con un conjunto de «tarjetas» con palabras individuales (figura 4.17), y guiar a los estudiantes a segmentar las palabras en sus patrones ortográficos. Después se practica con estos patrones en la pizarra del aula o en las pizarras individuales. Dado que los errores se borran y corrigen fácilmente, las pizarras individuales permiten practicar y autocorregirse mediante una rutina que consiste en leer, tapar la palabra, escribirla y finalmente comprobar la ortografía.

Las palabras cuyo significado no pueden identificar los estudiantes no se utilizan para la ortografía en este momento. Intentar deletrear palabras que los estudiantes no reconocen ni entienden es



Figura 4.17.—Ortografía guiada.

una simple actividad de memoria que carece de sentido. Sin una base de significado adecuada, es difícil que los estudiantes retengan y recuerden secuencias de letras. Esta es una de las razones fundamentales por la que muchos de los lectores con más dificultades son también los que tienen más problemas a la hora de deletrear. Por tanto, solo se seleccionan palabras con contenido léxico para deletrear en este momento del aprendizaje, ya que son significativas en sí mismas fuera de una oración, en lugar de palabras con función gramatical, que tienen significado únicamente en relación con otras palabras léxicas en un grupo de palabras o en una oración.

Esta forma de estudiar la ortografía cambia una serie de ortodoxias en las actividades empleadas para aprender a reconocer palabras y escribirlas correctamente. Por un lado, tradicionalmente se estudian las palabras de forma aislada, en lugar de identificar palabras en oraciones que los alumnos entienden. Además, las listas de palabras se suelen compilar sobre la base de sus patrones de ortografía, en lugar de utilizar palabras conocidas en oraciones. Como saben todos los profesores, en estas actividades algunos estudiantes son más capaces de retener y recordar palabras y ortografías de forma visual y otros por la vía fonética. La ortografía y la pronunciación

[10] En estas secciones se ha adaptado el texto al sistema ortográfico español.

son dos maneras alternativas de representar el lenguaje. Por eso, el objetivo de las actividades de ortografía en el programa *Leer para aprender* es guiar a los estudiantes para que reconozcan las palabras por sus estructura silábica y morfológica, sin necesidad de pronunciarlas en voz alta cuando leen. A medida que señalan las palabras y las dicen en voz alta, aprenden a distinguir cada palabra escrita, porque ya conocen la palabra hablada, y están empezando a reconocer las diferencias entre cada palabra escrita dentro de la oración. Un apoyo crucial para el reconocimiento de palabras en esta etapa es la secuencia de palabras en la oración. Este apoyo no existe en la práctica habitual de los métodos léxicos globales.

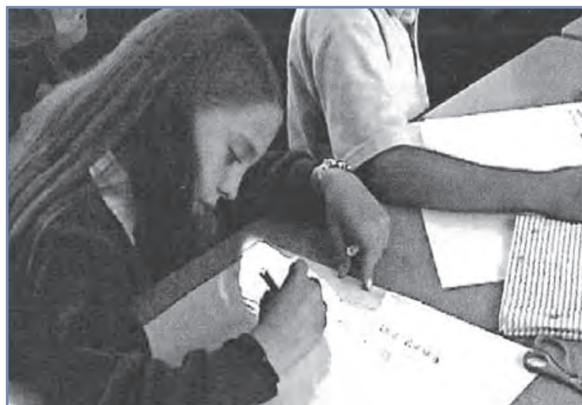


Figura 4.18.—Redacción de oraciones.

6.3. Redacción de oraciones

Una vez que todos los alumnos sean capaces de deletrear la mayoría de las palabras del párrafo, podrán practicar la escritura de las oraciones originales de memoria en sus pizarras individuales (figura 4.18). El propósito de la escritura de la oración es que los estudiantes practiquen la escritura seguida de textos algo más largos, sin la carga de tener que inventar una historia ellos mismos. De este modo, tienen que planificar cómo escribirla, pensar qué palabras usar y saber deletrearlas. Al mismo tiempo, practican la escritura de las palabras que han escrito en contexto, que es la forma más eficaz de recordarlas, y practican la ortografía de las palabras que no ensayaron en la actividad dedicada a la ortografía.

Para empezar, se pueden hacer unos juegos de memoria para ayudar a los estudiantes a recordar la secuencia de palabras en las oraciones. Por ejemplo, las oraciones escritas en tiras de cartulina y recortadas se colocan en un soporte para construir oraciones (*sentence maker*[11]) o en un dispositivo electrónico. Se da la vuelta a las palabras que la clase va leyendo, dejando a la vista solo algunas palabras gramaticales, como marco para ayudar a recordar la secuencia de las palabras en las oraciones. Como los estudiantes más avanzados ya escriben solos, el profesor puede ayudar a los que tienen más dificultades a escribir las oraciones, recordándoles la secuencia. Si es necesario, el profesor puede apoyarles diciendo algunas palabras en voz alta, o incluso puede escribir algunas, y dejar que el estudiante escriba el resto.

Aunque estas estrategias intensivas solo se utilizan en unas pocas oraciones de un texto, la práctica da a los estudiantes conocimientos sobre los patrones generales de la lengua, que pueden transferir inmediatamente al resto del fragmento seleccionado para la lectura detallada. Esto les proporciona una base para leer el fragmento entero de forma fluida y comprenderlo. Lo mismo ocurre con la lectura detallada, que en poco tiempo les permite leer el resto del texto que están trabajando sin problemas y comprenderlo. Practicar la lectura de un texto después de la lectura detallada les permite acercarse a otros textos similares de manera independiente, sin la ayuda del profesor.

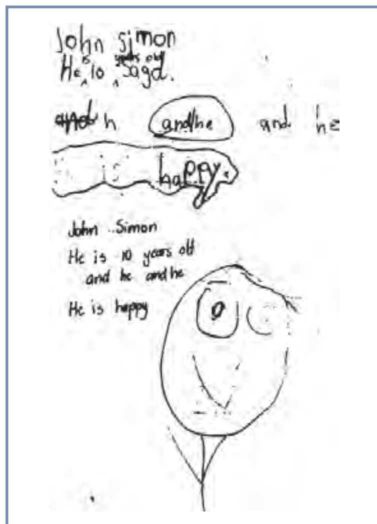
[11] Un *sentence maker* («soporte para construir oraciones») es un artilugio que sirve para mostrar oraciones escritas sobre tiras de cartulina o de papel fuerte. Existe una versión de plástico o pueden hacerse de forma casera: basta con pegar unas tiras de plástico con pegamento (para sujetar el cartón) en una plancha de 60 × 90 cm de conglomerado que venden en las ferreterías.

7. EMPEZAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA PRIMARIA

7.1. El problema de los ritmos de aprendizaje desiguales

Teniendo en cuenta lo que sabemos de la complejidad que conlleva el aprendizaje de la lengua hablada, nos puede parecer que cualquier niño que domine su lengua materna cuando comienza a ir la escuela debe ser capaz de aprender a leer y escribir sin demasiados problemas. Y a menudo es el caso para los niños que llegan a la escuela con la experiencia rica de lectura compartida entre padres e hijos que vimos en §4.2. Sin embargo, para los niños que empiezan la escuela con menos experiencia con la forma escrita del significado y con la conversación sobre el texto, la alfabetización puede ser un proceso mucho más lento. El ejemplo 4.20 muestra un ejemplo típico de una niña que ha llegado a la escuela con menos experiencia con textos, después de un año completo de escolarización, con las correcciones y la traducción del profesor. La autora es una niña de seis años procedente de un entorno rural.

Ejemplo 4.20. 1.er año: escritura y dibujo (después de un año)



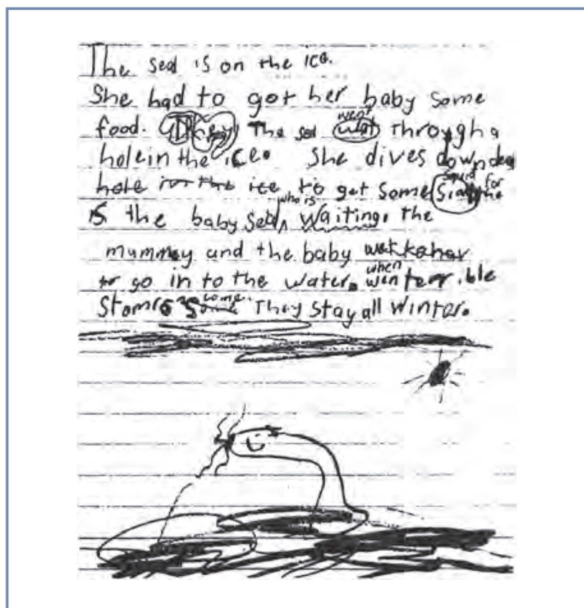
Niños y niñas como esta seguirán recibiendo la aprobación y valoración positiva de sus profesores en los primeros años, por más que las evaluaciones continuas constaten la distancia cada vez mayor entre ellos y los estudiantes más avanzados dentro y fuera de su clase. Estas evaluaciones de su capacidad de aprendizaje se trasladarán a sus clases de los siguientes años de primaria, donde se encontrarán con el hecho de que no están lo suficientemente preparados para seguir las asignaturas del plan de estudios a través de la lectura y la escritura, y seguirán quedándose atrás año tras año. El ejemplo 2.2 del capítulo 2 era un ejemplo bastante estándar para los niños del 3.º año, al igual que el 2.3 lo era del 5.º año y el 2.4 del primer ciclo de secundaria.

A nuestro modo de ver, la jerarquía de éxitos y fracasos que en última instancia lleva a la desigualdad de resultados en la escuela comienza con el desigual ritmo de aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolarización. Si los niños no son capaces de leer con soltura y comprender todo lo que leen al terminar el 2.º año, no estarán preparados para aprender por medio de la lectura en los años centrales y finales de la primaria, y serán incapaces de hacer frente al estudio independiente que se exige en secundaria (Rose, 2004, 2005, 2007). La explicación de esta desigualdad no reside en la noción cuasibiológica de la capacidad innata, sino en la diferente forma de experimentar la lectura en casa y en el desarrollo de expectativas acerca de cómo se crean significados en los textos (Hasan, 2009; Williams, 1999b, 2005b). Es evidente que la forma en que se enseña la alfabetización actualmente en los primeros años de la escuela no es la adecuada para superar estas diferencias (se ve en las figuras 6.10 y 6.11 del capítulo 6).

En esta sección describimos las estrategias pensadas para romper este ciclo, enseñando de forma explícita cada nivel de la tarea de aprendizaje de la lengua en contexto, desde el género hasta la formación de las letras. Al igual que las que hemos visto en las secciones anteriores, estas

estrategias están diseñadas para que toda la clase pueda desarrollar sus habilidades al mismo ritmo. Los resultados que pueden producir el cambio de enfoque se aprecian en el ejemplo 4.21, escrito por la misma autora del ejemplo 4.20 solo dos meses más tarde, utilizando las estrategias de *Leer para aprender* que se describen a continuación.

Ejemplo 4.21. 1.er año: escritura y dibujo (2 meses después)



Esta niña de seis años ha escrito una descripción detallada, coherente y legible de un tema que ha estudiado en clase. Ha ido haciendo correcciones a medida que la escribía, y ha incorporado elementos clave en su ilustración, como son la foca madre, el agujero en el hielo con una línea que describe la dirección de la zambullida, y la tormenta que se está formando en el cielo. En circunstancias normales, esta niña podía haber tardado otros tres o cuatro años en escribir textos de este nivel y, en lo que se refiere al desarrollo de la alfabetización, quizá se hubiera estancado ahí. En lugar de eso, al terminar el 2.º año va a estar bien preparada para aprender las asignaturas del plan de estudios de primaria a través de la lectura y la escritura.

7.2. Integrar habilidades en la lectura

Williams (1995) afirma que los padres que no son de clase media a menudo leen a sus hijos con la misma frecuencia que los de clase media, pero que la interacción acerca de significados obtenidos mediante inferencias e interpretaciones probablemente sea menor. Todos los padres y niños de su estudio hablaban de lo que pasaba en los libros de cuentos. Según Williams, la diferencia clave con las familias de clase media es:

> que el niño aprende a explicar las bases de sus juicios, y a comprender las relaciones que se dan en la trama. La orientación hacia las formas de significado es evidente [...] [el niño] no tiene ningún problema para comprender el desarrollo de la narración. Pero lo que es crucial es que tiene que explicar cómo lo sabe (1995: 147).

En los términos que estamos utilizando aquí, los padres de clase media guían a los niños para que comprendan la trama en sentido literal y también para que sean capaces de interpretar los eventos. Este tipo de orientación se ejemplificaba en la interacción vista en el ejemplo 4.5, en la que la madre hacía una serie de preguntas interpretativas: *¿Crees que de verdad había un león? ¿Por qué lo crees? ¿Cómo sabes que no está soñando?* En el intercambio del ejemplo 4.4 sobre *Los tres cerditos* se veía que los niños estaban preparados para esto desde una edad temprana. Williams también demuestra que las actividades de lectura en el primer año de escuela tienden a seguir los mismos tipos de interacción que la lectura de padres e hijos de clase media, de modo que niños de otros niveles sociales pueden estar menos preparados, involucrarse menos y recibir menos aprobación en estas actividades. Concretamente, la práctica generalizada de hacer continuamente

preguntas interpretativas a los alumnos revela la diferencia entre los niños que son más o menos propensos a responder con interpretaciones correctas. Un vistazo a casi cualquier transcripción de las clases de los primeros años muestra que este fenómeno está presente en todas. Aquí hay un ejemplo, que ya vimos en el capítulo 1, de Williams (1995: 501).

Ejemplo 1.2′. Un intercambio típico en la lectura compartida de Libros

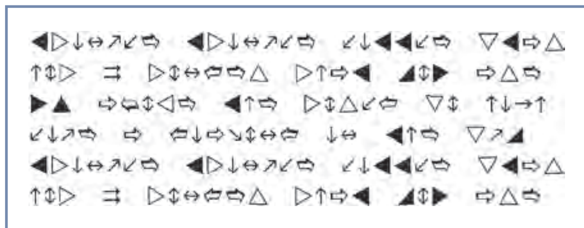
Profesora	[lee]	*Hace mucho tiempo, en una tierra lejana vivía una viuda con su hijo, Juan.*
1	Centrar	*¿Qué es una viuda? A mí me parece una señora. ¿Qué es una viuda? ¿Rhianna?*
Rhianna	Proponer	*Una señora mayor.*
Profesor	Rechazar	*Bueno, no parece muy mayor.*
	Centrar	*¿Hay un papá ahí?*
Niños	Proponer	*No.*
2		
Profesora	Centrar	*¿Qué pensáis que le ha pasado al papá?*
David	Proponer	*Parece... una vaca.*
Profesora	Centrar	*¿David?*
David	Proponer	*Es, es, es una vaca pequeña.*
Profesora	Rechazar	*No, no.*
3	Centrar	*Cuando hay una viuda, le ha pasado algo al papá.*
Adam	Proponer	*¿Ha muerto? Señorita, ¿ha muerto?*
Profesora	Aprobar	*Sí, eso es.*
	Elaborar	*Viuda significa que su marido ha muerto.*
4	[lee]	*Solo tenían una vaca. Vendían la leche de la vaca...*
	Centrar	*... ¿para comprar...? ¿Qué eran?*
Niño	Proponer	*Dinero y... comida.*
Profesora	Centrar	*¿Necesitamos comprar dinero?*
Niño	Rechazar	*No.*
Profesora	Centrar	*¿Qué necesitamos comprar, Lucy?*
Lucy	Proponer	*Comida.*
Profesora	Aprobar	*Comida, sí, comida.*

En contraste con las interacciones diseñadas que hemos mostrado en §4.3.6, aquí la profesora lee la oración sin preparación y luego pide a la clase que interprete la palabra *viuda* utilizando sus propios conocimientos previos (1). Rhianna propone una respuesta literal de la imagen en la página, *una señora mayor*, que la profesora rechaza. En respuesta a este fracaso, la profesora comienza a proporcionar criterios para que los niños puedan dar la respuesta que ella desea, en forma de otras preguntas para centrar el tema: *¿Hay un papá ahí? ¿Qué crees que le ha pasado al papá?* Desafortunadamente, centrarse en las ilustraciones lleva a David a proponer lo que él ve: *una vaca pequeña* (2), que la profesora también rechaza con *No, no*. Entonces, explicita más los criterios: *Cuando hay una viuda, le ha pasado algo al papá* (3). Así al menos un niño puede dar una respuesta que ella pueda aprobar: *¿ha muerto?,* y a continuación elaborar con una definición: *Viuda significa que su marido ha muerto.* Después de este ciclo que aparentemente termina con éxito, la profesora empieza a leer de nuevo y hace otra pregunta interpretativa: *¿comprar...?* (4). Entonces se dirige a la clase para rechazar la respuesta

de un alumno: *dinero,* antes de aprobar la respuesta de Lucy.

Este no es un ejemplo de una forma especialmente desafortunada de enseñar. Al contrario, es bastante representativa de los intercambios que tienen lugar en el aula durante la actividad que se conoce como lectura compartida de libros. A los profesores de primaria generalmente se les instruye para que no utilicen una instrucción explícita, sino que animen a los niños a «deducir» o «interpretar» por sí mismos, por medio de preguntas en lugar de afirmaciones. Una consecuencia inevitable muestra en esta clase de 20 niños o más, en la que se ha rechazado a tres de forma explícita y se ha dado aprobación a dos, y eso dentro de la pequeña minoría que se ha atrevido a responder. Este tipo de intercambio se repite día tras día, año tras año, en una clase típica de los primeros años y los siguientes. Para los niños que llegan a la escuela sin ningún tipo de orientación en las formas escritas de significado y conversación en torno a un texto, que proporciona la lectura entre padres e hijos en los hogares de clase media, este tipo de discurso en el aula puede tener consecuencias no solo en su participación en lectura, sino en su identidad como estudiantes buenos o malos (Rose, 2004, 2007, 2011a).

Una perspectiva diametralmente opuesta a la del aprendizaje de la lengua a partir de la comprensión interpretativa considera que los niños primero deben ser capaces de decodificar los patrones de letras, con el fin de acceder a los significados escritos en cualquier nivel. Vamos a reconsiderar esta suposición con un texto inglés muy popular y conocido, escrito a continuación con la fuente *wingding*.



Para los niños que están empezando a aprender a leer, este es el aspecto que tiene un texto escrito. Si no conocen el texto, los símbolos no tienen sentido. Sin embargo, si están familiarizados con el texto hablado se les puede guiar para que vayan reconociendo la correspondencia entre las palabras habladas que conocen y las palabras escritas, y pronto pueden aprender a leer la versión escrita, palabra a palabra. Esto se puede demostrar si decimos a qué género y campo corresponde este texto, y de repente se convierte en legible. Es una canción infantil, sobre una estrella en el cielo. Tome un momento para mirar el texto con este conocimiento.

Quizá hayan descubierto que la primera línea es de *Twinkle Twinkle Little Star,* y seguro que son capaces de leer el resto, e incluso traducir los símbolos *wingding* a letras y sonidos en inglés. Esto es posible porque el texto es conocido en el modo oral. Así que lo leemos primero con una perspectiva desde arriba, desde el significado en su contexto, y esto nos permite decodificar los símbolos gráficos. Del mismo modo, una vez que los niños puedan reconocer cada palabra escrita en un texto conocido, se les puede dirigir fácilmente para decodificar los patrones de letras que componen las palabras que conocen. Es relativamente fácil para ellos reconocer patrones de letras porque han adquirido significado; es decir, están expresando significados que los niños ya conocen.

No hay necesidad de que los niños pasen los primeros meses de escolarización aprendiendo de memoria las letras del alfabeto y los sonidos que representan, antes de comenzar a leer y escribir textos reales. Esta práctica venerable apoya a los niños que ya han adquirido una orientación hacia la lectura en casa con sus padres, lo que les permite iniciar la decodificación de los significados que ya entienden en los libros; por otro lado, los niños que no tienen esta base que les oriente hacia el significado pueden necesitar mucho más tiempo para empezar a leer. Esta práctica lo que consigue es fijar los diferentes ritmos de aprendizaje desde el comienzo de la escuela. Hace que

estos diferentes ritmos de aprendizaje parezcan algo innato en los niños, cuando en realidad son el resultado de las prácticas de la propia escuela.

Una práctica más eficaz e igualitaria es enseñar las letras y sonidos en el contexto de unos libros significativos y que enganchen. Un punto de partida idóneo es el popular libro ilustrado *Rosie's Walk* (Hutchins, 1968) (*El paseo de Rosalía,* en la traducción española[12]), que consiste en una oración que se desarrolla en 28 páginas. La historia consiste en una sola actividad: Rosalía, la gallina, fue a dar un paseo, y cada doble página del libro ilustra una serie de lugares donde ella caminaba por su granja. En esta oración de 32 palabras se utilizan casi todas las letras de las 27 que tiene el alfabeto español, y la mayoría se repiten varias veces en diferentes palabras. Además de las letras individuales, utiliza una gran variedad de combinaciones de letras (ejemplo 4.22).

Ejemplo 4.22. El paseo de Rosalía analizado por patrones de letras

Ro-sa-lí-a la ga-lli-na sa-lió a pa-se-ar por el jar-dín, dio u-na vuel-ta al-re-de-dor del es-tan-que, su-bió al mon-tón de he-no, pa-só por de-lan-te del mo-li-no, a-tra-ve-só la ver-ja, se me-tió por de-ba-jo de la col-me-na y vol-vió a tiem-po pa-ra la ce-na.

Como todas estas letras y patrones de letras tienen significado para los niños, ya que se encuentran en un contexto de palabras conocidas en una historia sencilla que les es familiar, se les puede enseñar a reconocerlas, pronunciarlas, leerlas y escribirlas con unas pocas semanas de práctica constante al comienzo de su escolarización.

7.3. Lectura compartida de libros

El punto de partida es hacer que a los niños les suenen las palabras de un cuento, usando la estrategia de lectura compartida de libros, pero rediseñándola siguiendo las pautas de la preparación para la lectura descritas en §4.3.1. La lectura compartida de los libros es quizá la actividad de alfabetización más importante en los primeros años, porque ofrece a todos los niños una visión de la lectura como una actividad compartida significativa. Para que sea lo más efectiva posible para todos los estudiantes, debe planificarse e implementarse de una forma parecida a la lectura efectiva que tiene lugar entre padres e hijos. Como vimos en §4.2, los padres comienzan a leer con los niños explicándoles un cuento a través de las imágenes del libro. Los libros ilustrados para niños están diseñados para esta actividad, pues utilizan patrones repetidos e historias divertidas que los padres generalmente tienen que explicar a los niños. Si los niños disfrutan de la historia, los padres la leerán y hablarán de ella una y otra vez.

En Australia la lectura compartida de libros se hace normalmente con los niños sentados en el suelo alrededor del profesor. El libro debe ser de gran formato, de modo que se pueda colocar en un caballete para que el profesor pueda señalar en las páginas y que los niños puedan ver fácilmente e incluso acercarse para señalar también las ilustraciones (véase la figura 4.23). El intercambio que mostramos a continuación comienza con la portada, que el profesor explica de forma interactiva a los niños. Esto contrasta con la práctica habitual de pedir a los niños que adivinen de qué trata un libro por su portada. De hecho, la trama, los acontecimientos, los escenarios y los personajes de cualquier libro que valga la pena leer con niños normalmente está fuera de su campo de experiencia, sobre todo de la de los niños que han tenido menos oportunidades de lectura con sus padres. Por eso este tipo de competición a ver quién lo adivina primero solo consigue diferenciar a los niños según su experiencia en casa, y logra que participen algunos, pero deja atrás a otros.

Por ejemplo, *El paseo de Rosalía* está diseñado para mostrar a los niños pequeños el fenóme-

[12] *El paseo de Rosalía,* trad. de Silvia Pérez Tato, Kalandraka, Sevilla, 2010 (N. de la t.).

no literario común de una historia con dos campos (Rothery y Stenglin, 1997). En un primer nivel es un simple relato del paseo que se da Rosalía la gallina por la granja, pero hay una segunda trama en la que un zorro trata repetidamente de saltar sobre ella, aunque nunca lo logra. En este nivel se trata de una narración que consta de una serie de problemas y soluciones, pero esta trama se realiza solo a través de las imágenes, lo que obliga al padre o al profesor a verbalizarla para los niños. Los elementos clave se presentan en la portada (figura 4.19).

A medida que se va hablando del libro, los niños tienen que atender a los elementos de la imagen en la que se centra el profesor y decir algunas palabras. Esto les prepara para reconocer estos elementos y decir las palabras en las páginas siguientes. En la transcripción que reproducimos a continuación la participación de los niños es, en gran medida, invisible, ya que están atendiendo a las imágenes.

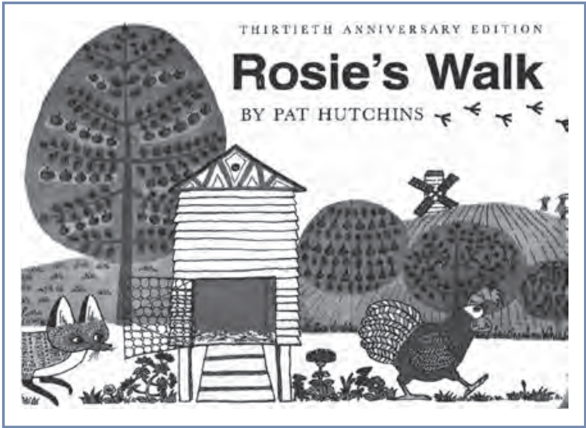


Figura 4.19.—Cubierta de *El paseo de Rosalía* de Pat Hutchins (publicado por The Bodley Head [Kalandraka, en España], reproducido aquí con permiso de The Random House Group Limited)[13].

[13] La cubierta y los interiores de versión española son exactamente iguales que la inglesa, por lo que se han utilizado las mismas ilustraciones (N. de la t.).

Intercambio en la lectura compartida de libros

Profesor	Preparar	*Este libro trata de una gallina que se llama Rosalía.*
	Centrar	*Aquí está la gallina. [señala]*
Estudiantes	Atender	
Profesor	Dirigir	*Decid todos Rosalía.*
Estudiantes		*¡Rosalía!*
Profesor	Aprobar	*Fantástico.*
	Preparar	*Vive en una granja en una casita.*
	Centrar	*¿Veis su casita aquí? [señala]*
Estudiantes	Atender	
Profesor	Preparar	*Rosalía va a darse un paseo por la granja. Pero hay un zorro que la quiere cazar.*
	Centrar	*¿Veis al zorro?*
Estudiantes	Atender	

En la figura 4.20 el profesor repite algunos elementos y pide a los niños que repitan otros.

Profesor	Centrar	*Aquí está Rosalía. [señala]*
		¿Cómo se llama?
Estudiantes	Identificar	*¡Rosalía!*
Profesor	Aprobar	*Perfecto.*
	Centrar	*¿Qué hace? [señala]*
Estudiantes	Identificar	*¡Pasear!*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
Profesor	Preparar	*Está dando un paseo.*

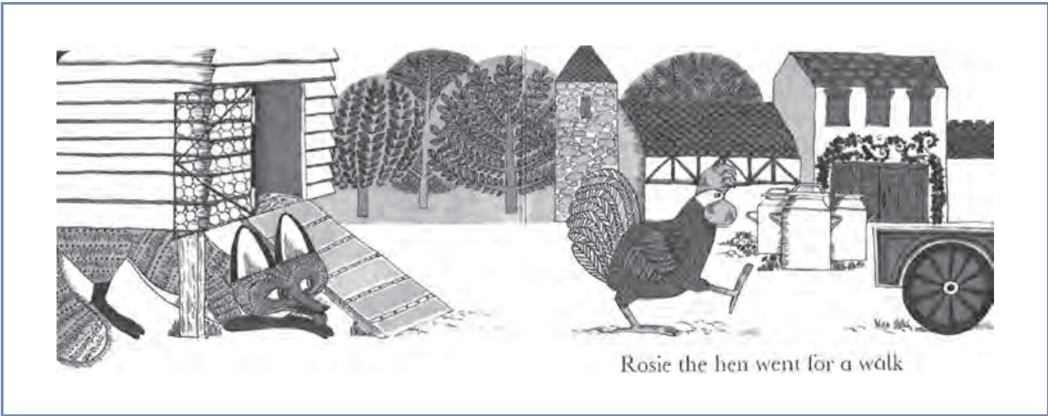


Figura 4.20.—*El paseo de Rosalía,* pp. 1-2 (con permiso de The Random House Group Limited).

	Centrar	*¿Y quién está escondido debajo de la casita de Rosalía?*
Estudiantes	Identificar	*¡El zorro!*
Profesor	Aprobar	*Bien.*
	Profundizar	*Está mirando a Rosalía.*
	Centrar	*¿Veis cómo saca la lengua? [señala]*
Estudiantes	Atender	
Profesor	Elaborar	*Esto es porque tiene hambre y quiere cazar a Rosalía para la cena.*
	Centrar	*¿Qué va a pasar? Vamos a verlo. [pasa la página]*

Las páginas 3-4 presentan el primer problema (figura 4.21). En este momento ya todos los niños pueden responder inmediatamente a algunas preguntas.

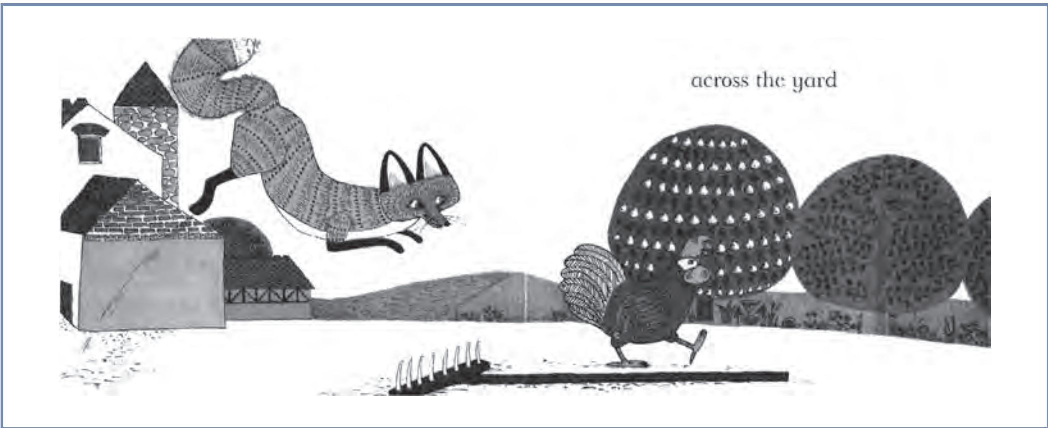


Figura 4.21.—*El paseo de Rosalía,* pp. 3-4 (con permiso de The Random House Group Limited).

Profesor	Centrar	*¿Quién es esta? [señala]*
Estudiantes	Identificar	*¡Rosalía!*
Profesor	Aprobar	*Perfecto.*
	Elaborar	*Sigue paseando.*
	Centrar	*¿Y quién es este? [señala]*
Estudiantes	Identificar	*¡El zorro!*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Centrar	*Mirad, ¡el zorro va a saltar sobre Rosalía! [señala]*
	Centrar	*Pero, ¿qué es eso que hay en el suelo?*
Estudiantes	Identificar	*Un rastrillo.*
Profesor	Aprobar	*Bien. Es un rastrillo.*
	Elaborar	*Para rastrillar las hojas y la hierba.*
	Centrar	*¿Creéis que el zorro va a cazar a Rosalía?*
Estudiantes	Proponer	*No... Sí...*
Profesor	Centrar	*Vamos a verlo. [pasa la página]*

Las páginas 5-6 resuelven el problema (figura 4.22).

Profesor	Centrar	*¿Quién es este? [señala]*
Estudiantes	Identificar	*¡Zorro!*
Profesor	Aprobar	*Eso es.*
	Elaborar	*Mirad, se ha caído encima del rastrillo y el rastrillo ha salido hacia arriba y le ha dado en la nariz.*
Profesor	Centrar	*¿Quién es esa? [señala]*
Estudiantes	Identificar	*¡Rosalía!*
Profesor	Aprobar	*Sí.*
	Centrar	*¿Qué hace? [señala]?*
Estudiantes	Identificar	*¡Pasear!*
Profesor	Aprobar	*Exacto.*
	Elaborar	*Todavía está paseando.*
	Centrar	*¿El zorro ha cazado a Rosalía?*
Estudiantes	Identificar	*¡No!*
Profesor	Aprobar	*No, esta vez no la ha cazado.*
Profesor	Centrar	*¿Qué va a pasar ahora? Vamos a verlo. [pasa la página]*

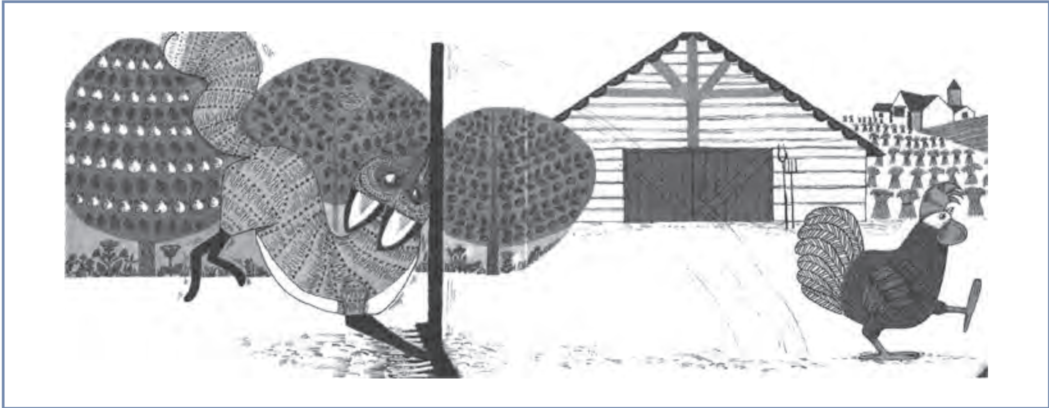


Figura 4.22.—*El paseo de Rosalía,* pp. 5-6 (con permiso de The Random House Group Limited).

Se repite el mismo patrón a través de cinco episodios similares en las siguientes páginas, hasta la resolución final cuando Rosalía vuelve a su casita «a tiempo para la cena». A medida que van hablando de cada episodio, los niños van diciendo más y más de lo que está pasando. Por lo general, también comienzan a señalar elementos secundarios de las ilustraciones, como los pájaros y los animales, y el profesor puede dar su aprobación y elaborar. Después de contar la historia a través de las imágenes una vez, el profesor puede volver al principio y empezar a leer las palabras, al tiempo que habla de los dibujos de nuevo. Los niños van aportando más conocimiento compartido sobre el texto, en los niveles literales, inferenciales e interpretativos, en contraste con la práctica habitual de poner a prueba el conocimiento de los niños, que hemos ilustrado en el intercambio expuesto en el ejemplo 1.2′.

7.4. Reconocimiento de palabras una a una

Lo ideal sería leer *El paseo de Rosalía* de esta forma dos o tres veces al día durante varios días, repitiendo y profundizando en el debate, de modo que los estudiantes fueran asumiendo más control, hasta que toda la clase pudiera decir todas las palabras de la historia junto con el profesor, y entender lo que significan. En este momento se les puede guiar para que lean las palabras ellos mismos. Esto se hace escribiendo la primera parte de la oración en una tira de cartón y mostrando a los niños cómo apuntar cada palabra tal como la dicen, como se muestra en la figura 4.23.

A medida que señalan las palabras y las dicen en voz alta, aprenden a distinguir cada palabra escrita, porque ya distinguen las palabras habladas y están empezando a reconocer las diferencias entre cada palabra de la oración. Un apoyo crucial para el reconocimiento de palabras en esta etapa es la secuencia de palabras en la oración. Este apoyo no existe en la práctica habitual de los métodos léxicos globales.



Figura 4.23.—Señalar y decir en voz alta la palabra.

7.5. Construcción de oraciones

Una vez que todos los niños puedan decir y señalar correctamente cada palabra, estarán listos para empezar a recortarlas de la oración y volver a ordenarlas, para reforzar su reconocimiento de cada una. En este punto ya no se limitan a decir las palabras en secuencia, sino que las señalan de forma individual, aunque todavía con el apoyo de la secuencia. Más adelante, se practicará la escritura con las palabras que se han escogido para cortar. Serán generalmente palabras léxicas. La manipulación es una herramienta poderosa para que los niños pequeños refuercen el aprendizaje de una lengua. Hace que controlen su propia actividad física, y al tiempo que dominan su actividad mental.

En este momento los niños son capaces de reconocer las palabras intuitivamente mediante señales visuales, sin deletrearlas, porque las han visto y dicho muchas veces, y conocen sus significados. No es de extrañar que puedan hacerlo, ya que pueden reconocer cualquier objeto o imagen sin que se les enseñe explícitamente ningún criterio formal para identificarlos. La suposición de que los niños deben aprender primero los cri-

terios formales de las letras y los sonidos para reconocer palabras es equivocada, como nos dicen la experiencia y la lógica. Si conocen las palabras oralmente, es fácil guiarles para que las reconozcan visualmente.

7.6. Ortografía

Una vez que los niños sean capaces de reconocer las palabras tanto dentro como fuera de la oración, estarán preparados para comenzar a deletrearlas. Esta actividad no solo enseña los patrones ortográficos, sino también las correspondencias entre sonidos y letras, en el contexto de las palabras que los niños ya son capaces de reconocer, entender y pronunciar con fluidez. Al igual que la secuencia didáctica en su conjunto, la ortografía comienza, no con las letras individuales, sino con los patrones que estas forman. Y el punto de partida no es una palabra sencilla, como «paseo», sino la palabra que es más interesante para los niños, en este caso Rosalía.

Este enfoque guía a los niños a deconstruir palabras completas que entienden, y cuyos fonemas, representados por patrones de letras, son capaces de articular. Es el enfoque opuesto al de los métodos de alfabetización fonéticos, que comienzan con sonidos aislados y con sílabas, y en los que se espera que los niños construyan palabras significativas a partir de esos elementos mínimos.

7.7. Formar letras

Una vez que los niños reconozcan los componentes de una palabra, el profesor puede guiarlos para que escriban cada sílaba en sus pizarras individuales, letra a letra. El profesor escribe la primera letra en una pizarra y la dice en voz alta mientras todos los niños miran, mostrando cómo comenzar en la parte superior y cómo mantener la pluma o la tiza en contacto con la superficie. Además, el profesor puede nombrar los movimientos a medida que va escribiendo la letra, como: «abajo arriba y vuelta» o «vuelta hacia arriba y abajo». Esta demostración puede repetirse varias veces mientras los niños miran, antes de pedirles que hagan lo mismo en sus propias pizarras. Mientras lo intentan, el profesor les vigila y les guía de nuevo cuando sea necesario.



Figura 4.24.—Demostración de cómo se forman las letras.

Es fundamental entender que la actividad no es copiar letras de un modelo que está impreso o escrito en la pizarra de la clase, como es habitual en las actividades de formación de letras. Esta práctica antigua institucionaliza la actividad de copiar y elimina el significado social del aprendizaje, sobre todo para los estudiantes que tienen más dificultades. En lugar de eso, los niños siguen las acciones que el profesor lleva a cabo, lo que les ayuda a realizar los mismos movimientos que el profesor (figura 4.24). La demostración y la práctica guiada son modos normales de enseñar destrezas manuales en muchos contextos (por ejemplo, aprender a atarse los cordones, lanzar una bola de cricket, «lanzar una curva» como Beckham), y todos los niños están familiarizados con ellos.

7.8. Redacción de oraciones

Una vez que los niños sean capaces de deletrear las palabras de la oración, se les puede guiar para que escriban la oración entera, de nuevo con

el profesor haciendo la demostración mientras ellos miran. Al comenzar, el profesor puede hacerlo con una palabra cada vez, incluyendo las que los niños ya conocen porque han practicado su escritura. Esto les muestra cómo organizar su oración en su pizarra individual, cómo espaciar las palabras y cómo escribir las palabras con las que no han practicado previamente. Este es el contexto en el que los niños aprenden a deletrear estas palabras y a formar sus letras. Después de escribirlas, los niños pueden leer sus propias oraciones en voz alta.

Lo mejor sería que cada niño tenga su propio ejemplar del libro que están estudiando (en este caso *El paseo de Rosalía*), para que puedan leerlo por su cuenta o en grupo. Al mismo tiempo, se están leyendo otros libros en la lectura compartida de libros, para seguir construyendo su experiencia de lectura, incluyendo libros que pueden ser seleccionados para la siguiente serie de lecciones de lectura y escritura.

En las primeras semanas de escolarización, estas actividades se pueden repetir una y otra vez cada día, hasta que todos los niños sean capaces de escribir la oración con fluidez. Las estrategias pueden ampliarse a las siguientes páginas del libro, hasta que puedan escribir varios episodios de la historia. En el caso de *El paseo de Rosalía* cada episodio es simplemente un lugar, *por el jardín, alrededor del estanque, a través de la verja*... Una vez más, el profesor da a los niños el apoyo que necesitan para completar la tarea. Esto puede incluir despertar las memoria de alguna manera, escribir unas palabras o el comienzo de alguna palabra, lo que les ayuda a escribir el resto.

7.9. Reescritura

Una vez que todos los niños pueden leer, escribir e ilustrar con confianza su primer libro de lectura, es posible que estén preparados para la reescritura conjunta de la historia, o parte de ella. El punto de partida para esta actividad, como se ha descrito para *El Superzorro* en §4.3.3, es una lluvia de ideas o puesta en común de nuevos personajes, eventos y escenarios para la historia, que se ajustará a los patrones de la de la lectura compartida. Una vez que se han elegido los personajes, los eventos y los escenarios, el profesor guía a los niños a escribir las nuevas oraciones en la pizarra. Algunas de estas palabras habrán salido durante la puesta en común, por lo que los niños solo tienen que copiarlas. El profesor puede escribir palabras que los alumnos no conocen, para practicar con la ortografía más tarde. Mientras escriben, pueden seguir generando nuevos elementos para encajar en los patrones de la historia de la lectura compartida. Aquí hay un ejemplo de una reescritura de *El paseo de Rosalía*.

Ejemplo 4.23. Reescritura de *El paseo de Rosalía*

Billy el conejo fue a corretear por el campo,
dio una vuelta alrededor del embalse,
atravesó la valla,
pasó bajo los arbustos
y volvió a tiempo para la comida.

La reescritura se puede practicar una y otra vez antes de exigir a los niños que escriban por sí solos. Necesitan trabajar de forma gradual para llegar a la escritura independiente, con el apoyo continuo del profesor para ir construyendo los recursos de la lengua escrita a través de las actividades modeladas y guiadas que hemos descrito antes. Las actividades que hemos visto aquí para comenzar *El paseo de Rosalía* pueden necesitar las primeras cuatro a seis semanas o más del curso. Se pueden leer y comentar otros libros en este período, pero todo el trabajo de lengua surge a partir de este libro.

En el primer año escolar, estas estrategias se pueden practicar con textos cada vez más largos y complejos. Los patrones de episodios repetidos se siguen encontrando en libros ilustrados más

complicados que *El paseo de Rosalía,* pero los episodios se convierten en oraciones completas y después en párrafos enteros en cada página. Así pueden ser idóneos para la lectura detallada y la reescritura, y con ellos se van construyendo y ampliando los repertorios de lengua de los niños en los niveles de palabras, grupos de palabras, oraciones y fases.

8. TEORÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo hemos presentado el acervo de conocimientos sobre pedagogía que contiene el programa *Leer para aprender* a través de la demostración en contexto en la medida de lo posible. Es una opción deliberada, no solo para hacer la metodología más accesible, sino para reducir el aislamiento entre la teoría y la práctica en el aula, que a menudo es un problema para la formación del profesorado (Nuthall, 2004, 2005). Esto no quiere decir que la metodología sea menos teórica, sino más bien que hace que la teoría sea más funcional. La teoría pedagógica y su práctica en el aula se han desarrollado en un constante diálogo entre las dos. Los parámetros de la teoría y la práctica del programa incluyen lo siguiente:

— Nueve series de estrategias de enseñanza, que proporcionan tres niveles de apoyo para la lectura y la escritura, representadas en la figura 4.5.
— Una secuenciación de estrategias desde el nivel del contexto social, pasando por patrones de significado en textos enteros, hasta patrones de palabras en oraciones y patrones de ortografía en palabras.
— Un modelo de comportamientos de lectura correlacionados con los estratos del lenguaje en contexto, desde la comprensión interpretativa de las relaciones hasta los contextos sociales, a través de la comprensión deductiva de las relaciones entre textos, a la comprensión literal de las expresiones en oraciones y la decodificación de patrones de letras en palabras.
— Variaciones en las estrategias según el género y el campo que se está explorando, incluyendo (i) ficción infantil, (ii) literatura para adultos, (iii) textos técnicos en Ciencias, (iv) textos abstractos en Humanidades, (v) argumentos y (vi) respuestas a textos.
— Variaciones en las estrategias con respecto a una secuencia de desarrollo, desde el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros meses de la escuela, a través del aprendizaje de la lectura en la escuela primaria, hasta el estudio de las disciplinas académicas en la educación secundaria y superior.
— Un modelo de actividades de aprendizaje centrado en la tarea del alumno, precedido de un enfoque hacia la tarea y seguido por una evaluación, que puede ampliarse para incluir una preparación previa y una elaboración posterior.
— Un análisis detallado y rediseñado de las interacciones profesor-alumno utilizando este modelo, que prepara a todos los estudiantes para acceder a los significados en los textos y luego elaborar su comprensión para lograr cumplir los objetivos del plan de estudios.
— El diseño de actividades de aprendizaje y de interacciones en el aula destinadas a comprometer a todos los estudiantes por igual, y así superar las desigualdades en los resultados educativos.

Por muy ricos que sean, estos parámetros son solo una dimensión del programa; otro es el conocimiento acerca de la lengua que sustenta todas estas actividades, esbozado en el capítulo 5; y un tercero es el programa de aprendizaje profesional que pone a disposición del profesor este conocimiento sobre pedagogía y lengua, descrito en el capítulo 6.

5 Conocimiento acerca de la lengua (CAL)[1]

En este capítulo se presenta un metalenguaje que pueden utilizar los profesores para analizar textos, planificar y dar las clases, y para evaluar. En la primera sección se exploran los patrones de significado en la gramática y en la segunda sección se exploran los patrones de significado en el discurso, ambos desde la perspectiva de su utilidad para la enseñanza. La exposición está pensada para construir el conocimiento de la lengua paso a paso, proporcionando un modelo de la secuencia que se puede seguir en la formación de profesores y en el aula.

1. UN METALENGUAJE PEDAGÓGICO

Dijimos en el capítulo 1 que el lenguaje es el sistema más complejo que conocemos, y cada capítulo posterior ha ayudado a demostrarlo. Los profesores y sus estudiantes —incluso los más jóvenes— poseen un conocimiento inmenso sobre la lengua, pero casi todo es inconsciente o intuitivo. Sin embargo, el habla cotidiana contiene numerosas palabras para hablar sobre la lengua, desde *cuéntame un cuento* hasta *cómo se dice esa palabra.* En el capítulo 1 citamos la conversación entre Clare Painter con su hijo sobre los términos *pregunta* y *orden* (1999: 124).

Ejemplo 1.4′. 4 años y 6 meses

Stephen: *Mamá, ¿que no comas los cereales con los dedos es una **pregunta**? [pausa] Que no comas los cereales con los dedos es una **pregunta.***

Madre: *Eso no es una **pregunta,** es una **orden.***

Stephen: *¿Qué es una **orden**?*

Madre: *Es algo que le dices a alguien y tiene que hacerlo.*

Stephen: *Quería decir una **orden.***

Cuando llegan al colegio, los niños se encuentran con muchos más términos de este tipo que la profesora utiliza para hablar de la lectura, la escritura y otras asignaturas del currículo, desde *punto seguido* hasta *novelas* y *libros de texto,* pasando por *frases* y *párrafos.* Hablar del lenguaje siempre supone combinar palabras que se refieren

[1] Ya se ha explicado anteriormente que las siglas KAL proceden de *Knowledge About Language,* que es como se conoce en Australia. En la versión española usaremos CAL (N. de la t.).

explícitamente a aspectos del lenguaje, como *palabra, cuento, decir, contar, pregunta, orden, punto seguido* o *mayúscula,* con nuestro conocimiento intuitivo como hablantes. Enseñar la lengua de forma explícita significa conseguir que ese conocimiento intuitivo se haga consciente. Para lograr esto los profesores y los alumnos necesitan ser capaces de nombrar las cosas de las que hablan, lo que requiere una comprensión sistemática de cómo funciona el lenguaje. En el capítulo 1 presentamos el marco de trabajo, con el modelo funcional del lenguaje como texto-en-contexto, y nos hemos referido a él constantemente a lo largo de los siguientes capítulos. El modelo constaba de tres niveles: discurso, gramática y fonología/ortografía, y un contraste entre sistemas de lenguaje y los textos que son ejemplos de estos sistemas. En este capítulo veremos los sistemas de la lengua en más profundidad; empezaremos con los patrones de significado en oraciones, o gramática, y después pasaremos a los patrones de significado en textos completos, o discurso[2]. Estos dos niveles de significado se pueden ver en el modelo de la lingüística sistémico-funcional, LSF (*Systemic Functional Linguistic,* SFL) en la figura 5.1.

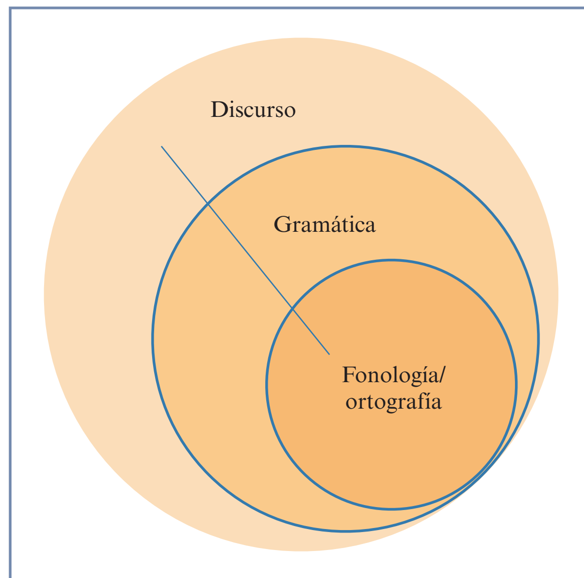


Figura 5.1.—El significado como gramática y discurso.

El propósito de este capítulo es construir un metalenguaje[3] que puedan utilizar los profesores para seleccionar y analizar textos a lo largo del curso, planificar sus clases, enseñar en el aula y evaluar los progresos de sus alumnos. Estas son cuatro tareas diferentes que requieren herramientas diferentes. Seleccionar y analizar textos requiere conocimientos sobre los géneros y sus estructuras en diferentes asignaturas, como ya hemos visto en los capítulos 2, 3 y 4. Pero también requiere un conocimiento más profundo de la lengua, que presentamos en este capítulo. Este conocimiento de los géneros y las características de su lenguaje también es útil para evaluar los progresos que hacen los alumnos, especialmente en la escritura, como veremos en el capítulo 6. Para planificar las clases es necesario tener conocimientos de la lengua de los textos escritos y de las interacciones que se dan durante el aprendizaje, como se ha visto en el capítulo 4.

Enseñar estos conocimientos en el aula, sin embargo, es otra cuestión, porque el metalenguaje que necesitan los alumnos para aprender sobre la lectura y la escritura no es el mismo que necesitan los profesores para todas sus actividades profesionales. Los profesores tienen un doble trabajo con el metalenguaje: (i) aplicar lo que saben para seleccionar, analizar, planificar y evaluar, y (ii) recontextualizar lo que saben para hablar de ello en clase. Un problema habitual en los cursos de lengua para profesores es que presentan la lengua como la describe la teoría, de modo que los

[2] En la teoría de la lingüística sistémico-funcional se habla de **léxico-gramática** en lugar de gramática, ya que incluye tanto palabras como estructuras gramaticales, y el término técnico para el discurso es **semántica del discurso**. Sin embargo, los términos más corrientes **gramática** y **discurso** son suficientes para el metalenguaje pedagógico que estamos construyendo aquí.

[3] El metalenguaje se ha adaptado de Halliday (1994) (para la gramática), Martin y Rose (2003/2007) y Martin y White (2005) (para el discurso) y Martin y Rose (2008) (para registro y género).

profesores tienen que recontextualizar por su cuenta, para preparar y dar sus clases. El resultado suele ser que pocos profesores son capaces de hacerlo igual de bien o de forma tan consistente como esperan los teóricos, los formadores de profesores o los que elaboran los planes de estudios.

En este capítulo presentamos un metalenguaje que tiene sus raíces en la teoría, y que por tanto es sistemático y consistente, aunque está recontextualizado a dos niveles: (i) como metalenguaje que puede utilizarse para la formación de profesores, y que pueden utilizar estos para preparar sus clases, y (ii) como metalenguaje que puede utilizarse en el aula para hablar sobre la lectura y la escritura. Siguiendo a Bernstein, estamos proponiendo una descripción lingüística que se ha recontextualizado para la enseñanza; un metalenguaje pedagógico. La teoría, por supuesto, es la lingüística sistémico-funcional, pero nuestra forma de presentarla es el resultado de muchos años de trabajo con profesores sobre cómo utilizarla de forma efectiva en su trabajo, así como la manera más eficaz para que ellos mismos puedan aprenderla.

Al contrario de lo que ocurre en un curso clásico de lingüística, la secuencia en la que se presenta el conocimiento de la lengua no depende de la organización de la teoría, sino de la facilidad con la que los alumnos puedan dominarla, y la utilidad que tenga en su práctica docente. La secuencia y las actividades que utilizamos aquí para presentar el conocimiento de la lengua pretenden modelar las secuencias y actividades en las que se les puede presentar a los profesores (tanto en formación como en ejercicio) y en las que los profesores se lo pueden presentar a sus alumnos. La estrategia básica para cada actividad de aprendizaje en este capítulo aplica el modelo que se explicó en el capítulo 1. La tarea del lector en cada paso es leer uno o más textos que ejemplifican una característica específica de la lengua. A veces la tarea no es leer un texto completo, sino una lista de ejemplos tomados de textos, cada uno de los cuales muestra un rasgo de la lengua que se esté estudiando. La tarea se prepara con una descripción de ese rasgo lingüístico y después se elabora ofreciendo más detalles. La aprobación, que en la interacción en clase procede del profesor, aquí procede del éxito del lector a la hora de dominar cada tarea.

En cada paso hablamos sobre las funciones de cada elemento del CAL en el aprendizaje de la lengua y en la enseñanza en el aula. Nuestro primer paso es ver qué ocurre cuando los niños empiezan a ir al colegio.

2. LA GRAMÁTICA: PALABRAS Y ESTRUCTURAS

Mucho antes de empezar la escuela, los niños saben que la lengua se compone de palabras, y saben que cada palabra tiene un significado concreto. Lo más probable es que también conozcan las palabras *palabra* y *significado* y que puedan utilizarlas para preguntar los significados de las palabras que oyen a los adultos, y para preguntar por palabras que necesitan para expresar los significados que quieren decir, como muestra el trabajo de Painter (1996, 1999). Cuando empiezan a aprender a leer en el colegio, los niños descubren que las palabras se escriben separadas por espacios, y que hay muchas más palabras de las que conocen, y otras en las que no habían pensado como palabras. Otra cosa que descubren a través del lenguaje escrito es que también se compone de oraciones, que se escriben con letra mayúscula y punto seguido.

Igual que las palabras expresan significados, también lo hacen las oraciones, pero es difícil explicar a los niños qué clase de significado expresa una oración; los profesores a menudo hablan de «una idea» o «una acción». Como no es posible definir exactamente lo que va en una frase, se deja en manos de la intuición de los niños, esperando que lo descubran ellos solos. A falta de un

criterio preciso, una estrategia en la que pueden apoyarse los profesores es practicar repetidas veces. Si los niños no utilizan la mayúscula y el punto seguido para iniciar y terminar sus frases, el profesor se lo indicará hasta que lo reconozcan intuitivamente ellos solos.

2.1. Grupos de palabras y cláusulas

Hay tres cosas que los niños sí saben: (i) las frases tratan de personas y cosas, (ii) la gente hace cosas y pasan cosas, y (iii) pasan en sitios y momentos diferentes. Cuando hablan de estos significados con otras personas, incluyendo los profesores, pueden utilizar palabras como *quién* para las personas, *qué* para las cosas, *dónde* para lugares, *cuándo* para los tiempos, *qué está pasando* o *qué está haciendo [alguien]* para procesos, y *cómo* para cualidades. Todas las lenguas que conocemos tienen palabras como estas, que representan un conjunto pequeño de significados generales: gente, cosas, lugares, tiempos, procesos y cualidades. En inglés se conocen como las palabras «wh», porque todas empiezan con esas letras. En español se llaman palabras q-. Algunas lenguas tienen un conjunto más grande que el inglés, con palabras que significan ellas solas *qué está haciendo [alguien].*

En todas las lenguas estos tipos generales de significados se expresan por grupos de palabras en cada oración. Aunque estos grupos de palabras no suelen estar señaladas por la puntuación, los niños y sus profesores los entienden de forma intuitiva. Pueden hablar sobre ellas de forma bastante profunda utilizando palabras q-; por ejemplo: *¿Ves de quién habla esta frase? ¿Qué está haciendo?,* sin nombrar esos grupos de palabras explícitamente. Así que el primer paso que vamos a dar aquí para convertir ese conocimiento intuitivo en conocimiento consciente es dar nombres a cada uno de estos tipos de significados dentro de las oraciones. Para empezar, utilizaremos solo seis:

Nombre	Palabra q-
Gente	*Quién*
Cosa	*Qué*
Proceso	*Haciendo/pasando qué*
Lugar	*Dónde*
Tiempo	*Cuándo/cuánto tiempo*
Cualidad	*Cómo es*

Como ejemplo, podemos aplicar estos seis términos a unas cuantas oraciones de un texto conocido (en el ejemplo 5.1), en este caso *Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos),* del que hemos hablado en el capítulo 4. El principio es el mismo que se ha descrito en el ejemplo 4.8 para empezar a leer: utilizar un texto conocido para aprender algo nuevo, ya sea aprender a leer, escribir o hacer análisis lingüístico. En las siguientes cinco oraciones, cada grupo de palabras que expresa estos tipos de significados están marcadas con una barra oblicua /, y el tipo de significado aparece debajo. Si no está seguro de por qué hemos utilizado una etiqueta concreta para un grupo de palabras, intente preguntar utilizando las palabras interrogativas que hemos visto más arriba.

Algo que se puede destacar aquí es que algunos de estos significados se expresan con una sola palabra, sobre todo los procesos: *terminaron, decidieron, lavar, volvieron, gritaron, tirando, lloriquearon...,* pero la mayoría de los significados se expresan mediante grupos de palabras. No estamos preparados para hablar de todas las funciones de estas palabras, pero podemos hablar de las **conjunciones,** porque conjunción es término conocido; ***y** decidieron, **y** lavar, **y** se unieron, **cuando** todos los perros del campamento empezaron a ladrar, **y** se escondieron.* Estas conjunciones están uniendo las partes de la oración que se conocen como **cláusulas.**

Los profesores utilizan mucho el término **conjunción,** pero no el término **cláusula,** a pesar de que la cláusula es una estructura clave de la gra-

Ejemplo 5.1.—Grupos de palabras y sus significados

Molly y Gracie/ terminaron/ el desayuno/ y decidieron/ llevar/ toda su ropa sucia/
personas proceso cosa proceso proceso cosa

y lavar-la/ en la poza que hay río abajo./ Volvieron/ al campamento
proceso-cosa lugar Personas proceso lugar

mostrando/ un aspecto/ fresco y aseado/ y se unieron/ al resto de la familia/ a la sombra/ para la comida./
proceso cosa cualidad proceso personas lugar cosa

La familia/ acababa de terminar de comer/ cuando todos los perros del campamento/ empezaron a ladrar,/
personas proceso cosa proceso

y organizaron/ un follón terrible./ «A callar»,/ gritaron/ sus dueños/ tirándoles/ piedras./
proceso cosa proceso proceso personas proceso cosa

Los perros/ lloriquearon/ y se escondieron/ lejos./
cosa proceso proceso lugar

mática en cualquier lengua[4]. Desde los primeros años de la escuela, los profesores utilizan a menudo los términos **simple** y **compleja** para hablar de las oraciones, sin explicar lo que es una cláusula. Las oraciones del ejemplo 5.1 son todas complejas, pero algunas de sus cláusulas podrían funcionar como oraciones simples al ponerles un punto:

Molly y Gracie/ terminaron/ el desayuno./
personas proceso cosa

[Ellas]/ volvieron/ al campamento./
personas proceso lugar

La familia/ acababa de terminar de comer./
personas proceso

Los perros/ lloriquearon./
cosa proceso

Lo que hace que estas oraciones sean simples es que cada una consta de solo un proceso. En otras palabras, una oración simple es una sola cláusula, y cada cláusula incluye un proceso. Cada proceso también puede incluir personas, cosas, lugares, tiempos y cualidades.

Este es el modelo básico de la experiencia humana, expresado mediante cláusulas en todas las lenguas; la experiencia consiste en una serie de procesos en los que hay personas y cosas, asociadas con lugares, tiempos y cualidades. Los niños muy pequeños entienden este patrón fundamental de significado de forma intuitiva, pero en las gramáticas tradicionales de la escuela no se reconoce, porque están más preocupados por las normas que por los significados. Para nuestros objetivos aquí, es el primer paso para entender cómo la gramática crea significado.

Las oraciones complejas consisten en dos o más cláusulas, y cada una, a su vez, consiste en un proceso. Aquí se repite el ejemplo 5.1, con las cláusulas delimitadas por una doble barra oblicua //. Los procesos se destacan en negrita, para mostrar que cada cláusula incluye un proceso.

[4] Una de las razones por la que los profesores no utilizan el término cláusula es porque su definición tradicional es todavía más difícil de explicar y no es muy útil. Por ejemplo, «una cláusula son dos o más palabras que consisten en sujeto y predicado».

Molly y Gracie/ **terminaron**/ el desayuno// y **decidieron**// **llevar**/ toda su ropa sucia// y **lavar**la / en la poza que hay río abajo.// **Volvieron**/ al campamento// **mostrando** un aspecto/ fresco y aseado// y **se unieron**/ al resto de la familia/ a la sombra/ para la comida.//

La familia/ **acababa de terminar de comer**// cuando todos los perros del campamento/ **empezaron a ladrar**,// y **organizaron**/ un follón terrible.// **«A callar»,**// **gritaron**/ sus dueños,// **tirándoles**/ piedras.// Los perros/ **lloriquearon**// y se **escondieron**/ lejos.//

Desde la perspectiva de la escritura, estos dos párrafos tienen cinco oraciones separadas por puntos. Pero desde la perspectiva de la gramática, tienen una serie de cláusulas. Una cosa que llama la atención aquí es que casi todas las cláusulas se marcan por la puntuación (comas, puntos, símbolos de conversación) o están unidas por conjunciones (*y*, *cuando*). Aquí se presenta el texto de nuevo, con cada cláusula en una línea separada para mostrar estos patrones más claramente.

Molly y Gracie terminaron el desayuno
y decidieron
llevar toda su ropa sucia
y lavar-la en la poza que hay río abajo.
Volvieron al campamento
mostrando un aspecto fresco y aseado
y se unieron al resto de la familia a la sombra para la comida.
La familia acababa de terminar de comer
cuando todos los perros del campamento empezaron a ladrar,
y organizaron un follón terrible.
«A callar»,
gritaron sus dueños,
tirándoles piedras.
Los perros lloriquearon
y se escondieron lejos.

Cada oración consiste en una serie de cláusulas. Es decir, una oración puede definirse entonces como una **cláusula compleja.** Para resumir, hasta ahora hemos identificado:

1. **Grupos de palabras** en cada oración, que expresan seis tipos de significados. Para identificar el significado expresado por cada grupo de palabras podemos hacer una pregunta con palabras interrogativas: *quién o de qué se trata, qué están haciendo/hicieron, dónde, cuándo, cómo.* Los grupos de palabras se pueden marcar con una barra /.
2. **Cláusulas.** Primero hemos encontrado cada proceso, y las personas, cosas y otros elementos incluidos en cada proceso. Las cláusulas también se pueden marcar con la puntuación y pueden unirse mediante conjunciones. Los límites entre cláusulas se pueden marcar con una doble barra oblicua //.

Es fácil hacer este análisis una vez se tenga un poco de práctica, siendo sencillo enseñárselo a los estudiantes. Una técnica para hacerlo es ampliar y copiar parte de un texto para que los estudiantes lo marquen y lo etiqueten como hemos hecho en el ejemplo 5.1. Otra es escribir las oraciones en cartulina o en tiras de papel, para que los estudiantes corten los grupos de palabras (como en el ejercicio para formar oraciones), y les pongan la etiqueta por detrás.

También hemos presentado cada cláusula en una línea diferente en dicho ejemplo, para que sea más fácil ver los patrones de la lengua, comprobando, por ejemplo, cómo las conjunciones unen cláusulas para formar una cláusula compleja. Otra cosa que hemos mencionado es que algunas cláusulas dentro de una cláusula compleja podrían funcionar por sí solas como oraciones simples. Aquí está el párrafo de nuevo, con estas cláusulas subrayadas.

<u>Molly y Gracie terminaron el desayuno</u>
y decidieron
llevar toda su ropa sucia
y lavar-la en la poza que hay río abajo.
<u>Volvieron al campamento</u>
mostrando un aspecto fresco y aseado
y se unieron al resto de la familia a la sombra para la comida.

La familia acababa de terminar de comer
cuando todos los perros del campamento empezaron a ladrar,
y organizaron un follón terrible.
«A callar»,
gritaron sus dueños,
tirándoles piedras.
Los perros lloriquearon
y se escondieron lejos.

A estas las llamaremos las **cláusulas principales** en una cláusula compleja, y a las otras **cláusulas subordinadas.** Las gramáticas escolares tradicionales también hacen una distinción entre oraciones complejas y oraciones compuestas. En una oración compleja la relación entre cláusulas es desigual, y una cláusula depende de la otra. La cláusula dependiente puede aparecer antes o después de la cláusula primaria:

Volvieron al campamento// mostrando un aspecto fresco y aseado.
Mostrando un aspecto fresco y aseado // volvieron al campamento.

En una oración compuesta, la relación entre cláusulas es igual, y el orden no se puede alterar.

Los perros lloriquearon // y se escondieron lejos.
[No «y se escondieron lejos // los perros lloriquearon»].

En los textos a menudo hay oraciones que incluyen relaciones iguales y desiguales entre cláusulas. Se conocen como oraciones complejas/compuestas:

Volvieron al campamento // [desigual] mostrando un aspecto fresco y aseado // [igual] y se unieron al resto de la familia a la sombra para la comida.

Para simplificar las cosas, a los profesores les puede bastar utilizar los términos «oración simple» y «oración compleja», como parece que ya hacen muchos profesores en sus clases. Una oración compleja es, pues una cláusula compleja; por tanto, dentro de ella una cláusula es la principal y las otras cláusulas son subordinadas.

Una actividad útil para explorar en mayor profundidad las cláusulas principales y subordinadas (sin llenarse de terminología más detallada)[5] es simplemente hacer un ejercicio en el que se reformulan las cláusulas subordinadas como oraciones simples y después hablar de lo que ha cambiado (por ejemplo, *Molly y Gracie volvieron al campamento. Mostraban un aspecto fresco y aseado. Ellas se unieron al resto de la familia a la sombra para la comida*). Una cosa que ha cambiado es que en algún ejemplo se ha añadido *ellas* para nombrar a las personas que no aparecían en la oración. En la cláusula compleja se entiende que se está hablando de ellas por la cláusula principal (véase identificación §5.3.3).

2.2. Clases de grupos de palabras

Nuestro siguiente paso en la explicación del CAL pasa a un nivel más detallado: vamos a distinguir tres tipos fundamentales de grupos de palabras, y dos de otra clase. A pesar del declive en la enseñanza de la gramática en los colegios y en la formación del profesorado en las últimas décadas, parece que la mayoría de los profesores utiliza los términos **verbo** y **sustantivo** con sus estudiantes. Podemos aprovechar este metalenguaje existente y relacionarlo con el metalenguaje semántico que estamos construyendo aquí, ya que los **verbos** expresan el significado de un proceso y los **sustantivos** expresan el significado de personas o cosas. Pero, como hemos visto, estos significados no siempre se expresan con palabras sueltas, sino que a menudo lo hacen con grupos de palabras. De modo que los tipos de significados

[5] La cláusula primaria también se puede llamar *independiente, principal, libre, dominante* o *inicial.* Otros términos para la cláusula secundaria son *dependiente, subordinada, coordinada* o *de continuación.* Esto es entrar en más detalles de los que necesitamos ahora mismo.

en las cláusulas se expresan mediante diferentes tipos de grupos de palabras.

Los procesos se expresan mediante un verbo o **grupos verbales.**
Las personas y las cosas se expresan mediante grupos de palabras en torno a un sustantivo, o unos **grupos nominales**[6].

El tercer tipo fundamental de grupo de palabras expresa el significado de lugares y tiempos, de los que hay unos cuantos en nuestro párrafo. El rasgo que los diferencia es que empiezan con una **preposición** (en negrita más abajo).

en la poza
al campamento[7]
a la sombra

Cuando preguntamos incluso a niños pequeños *dónde lavaron su ropa Molly y Gracie, adónde volvieron* o *dónde se sentó la familia,* lo que notan los niños de forma intuitiva es la preposición: *en*, *a*, que asocian con el significado «lugar». Este tipo de significado se expresa mediante un grupo nominal precedido de una preposición. Los profesores pueden utilizar una definición sencilla.

Los lugares se expresan mediante grupos de sustantivos que se introducen mediante una preposición o **frases preposicionales.**

El término **frase** se utiliza aquí para distinguir estas frases claramente de los grupos nominales. Mientras los lugares son, con gran diferencia, los significados más habituales expresados por frases preposicionales, hay otros muchos significados expresados a través de frases preposicionales, que conocen incluso nuestros escritores inexpertos del capítulo 2. En la tabla 5.1 vemos unas cuantas frases preposicionales, con sus nombres funcionales a la derecha, y las palabras interrogativas que se pueden utilizar para identificar y hablar de esos significados.

Hay que destacar que la misma preposición puede tener significados diferentes en diferentes tipos de frases, por ejemplo *para* (tiempo, finalidad, propósito), *con* (medio, acompañamiento) o *de* (lugar, objetivo). Para poder explicar las frases preposicionales los profesores necesitan definir «preposición», lo cual es fácil de hacer con ejemplos de frases preposicionales en textos reales. Son un conjunto pequeño de palabras que suelen aparecer antes de un grupo nominal, que también es la etimología de la palabra *preposición*: «posicionado delante».

Estos tipos de significados son elementos en la gramática funcional, de modo que se utilizan mayúsculas iniciales para distinguirlos de etiquetas semánticas comunes. Halliday (2004) agrupa estos significados juntos como tipos de **circunstancia**. Una cláusula consiste en tres elementos principales expresados mediante grupos de palabras: (1) un proceso, (2) personas y cosas que participan en el proceso, y (3) circunstancias asociadas con él. El proceso es el elemento central de la cláusula, el proceso y sus participantes (personas y cosas) forman el núcleo de la cláusula, y las circunstancias son elementos más marginales. Esta perspectiva nuclear del significado de una cláusula está representada en el diagrama de la figura 5.2.

Un diagrama como este puede ayudar a clarificar los elementos de una cláusula con los estudiantes, pero puede que no siempre sea necesario en el aula añadir los términos técnicos «participante» para las personas y cosas, y «circunstancia» para lugares y tiempos. Podemos utilizarlos aquí para dar dos pasos más en el CAL que estamos construyendo para los profesores. El primero es que las circunstancias también se pueden expresar mediante **adverbios** o **grupos adverbiales.**

[6] Los profesores simplemente utilizan «grupo verbal» y «grupo nominal» con sus estudiantes. No es difícil explicar que **nominal** es la forma adjetivada de «nombre». Una razón para utilizar estos términos es que estos grupos no están formados solamente de verbos y nombres (por ejemplo, el grupo verbal *ser capaz de ir,* o el grupo nominal *zapatillas deportivas nuevas*).

[7] En español es la contracción de la preposición *a* + el determinante *el* (N. de la t.).

TABLA 5.1

Algunos significados expresados mediante frases preposicionales

En las vacaciones *fui a casa de mi padre* ***durante 3 semanas*** *i fuimos a casa de tia Jhin* ***por nabidaz.***	cuándo, cuánto tiempo, por qué, para qué	**Tiempo** **Razón**
Los aborígenes cazan iguanas ***para comida*** *y la grasa dentro de las iguanas son usadas* ***para medicina.*** *Se camuflan* ***con la zona*** *su color parece* ***como amarillento-marrón***	por qué, para qué por qué, para qué cómo, con qué cómo	**Propósito** **Propósito** **Medio** **Comparación**
El fin de semana *juego al futibol* *Después me fui* ***al rio*** *mi prim Jack Salt* ***del árbol*** *Yo estaba preocup[ado]* ***por mi primo***	cuándo adónde de dónde sobre qué	**Tiempo** **Lugar** **Lugar** **Materia**
Cuando me acercaba ***a la clase de la Sra Cox*** *he vi una maleta. y una cosa viscosa que colgaba* *y era algo* ***como un bebé pulpo.*** *era un gato jugando* ***con un juguete de bebé.*** *Me reí* ***de mí***	adónde cómo con qué de qué	**Lugar** **Comparación** **Acompañamiento** **Objetivo**
ella es una princesa ***de una forma cariñosa***	cómo, de qué manera	**Cualidad**
El tiburón tiene ***forma de torpedo***	cómo	**Comparación**
La Tierra empezó ***como una bola de fuego.*** *Pero todavía estaba demasiado caliente* ***para la Vida.***	cómo qué por qué, para qué	**Papel** **Propósito**
No hay nada en la pradera ***excepto hierba y árboles***	excepto qué	**Condición**

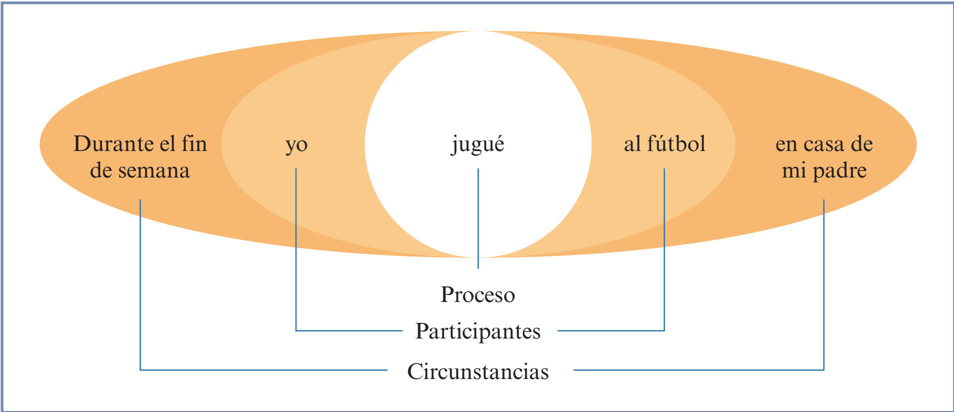


Figura 5.2.—Vista orbital de la cláusula.

> El agua se formó **lentamente** y después las primeras señales de vida
> Cada criatura marina ve mi tiburón de **diferente manera**

Este adverbio y este grupo adverbial expresan el significado de **cualidades** que modifican el proceso: *se formó lentamente, ve de diferente manera.* Una de las cosas que pasan con las cualidades es que se pueden intensificar: ***muy lentamente*** *se formó el agua, cada criatura marina ve mi tiburón de una manera* ***completamente diferente.*** Ahora ambos ejemplos son grupos adverbiales.

Algunas cláusulas añaden cualidades a las personas y a las cosas.

> Molly y Gracie mostraban un aspecto **fresco y aseado**.
> yo estaba **muy contento**
> el Pulpo piensa que es **graciosa**
> aunque está **loco**
> el sr raya piensa que es **preciosa y adorable**
> yo creo que es la **más chula**
> el núcleo de la Tierra está **tan caliente como la capa más externa del sol**

En casi todos estos casos las cualidades se expresan mediante **adjetivos:** *fresco, aseado, contento, graciosa, loco, preciosa, adorable, chula, caliente.* Estos también se pueden intensificar: ***muy*** *contento,* ***tan*** *caliente* ***como*** *la capa más externa del sol, y convertirse en grupos* **adjetivales.** Además se pueden unir las cualidades: *preciosa* ***y*** *adorable, fresco* ***y*** *aseado.* Los adverbios se utilizan para intensificar los adjetivos.

> **completamente** atacada, **especialmente** alterada, herida **mortalmente, casi** perfecta, **intensamente** religiosa, **decididamente** inocente, **casi** oscuro, **relativamente** seguro, **perfectamente** obvio...

Para resumir lo visto hasta ahora, mostramos en la tabla 5.2 cómo cada bloque de significado de una cláusula se expresa mediante diferentes **clases de palabras** o **grupos de palabras.**

Otros términos que hemos utilizado son **intensificar** para palabras que intensifican la fuerza de las cualidades, y **expresar** para la relación entre significados y palabras[8]. Son términos cotidianos, pero los profesores también pueden utilizarlos sistemáticamente de la misma forma.

Exploremos ahora lo que ocurre dentro de los grupos de palabras; ¿cuáles son las funciones de las otras numerosas palabras en las que no nos hemos centrado todavía?

TABLA 5.2

Clases de palabras y grupos de palabras

Significado	**Clase de palabra**	**Grupo de palabras**	**Definición simple**
Proceso	Verbo	Grupo verbal	*Un verbo o grupo verbal*
Cosa/persona	Sustantivo	Grupo nominal	*Grupo de palabras en torno a un sustantivo*
Lugar/tiempo	Preposición	Frase preposicional	*Grupo nominal introducido por una preposición*
Cualidad (de un proceso)	Adverbio	Grupo adverbial	*Un adverbio o grupo*
Cualidad (de una cosa)	Adjetivo	Grupo adjetival	*Un adjetivo o grupo*

[8] El término técnico para la relación entre significados y las palabras organizadas en estructuras gramaticales en la lingüística sistémica es **realización,** pero *expresar* se utiliza tanto y está tan aceptado para esta relación que podemos mantenerlo para el aula.

2.3. Grupos nominales

Los grupos nominales (o sintagmas nominales) suelen ser relativamente sencillos cuando hablamos, pero se comprime mucho significado en ellos cuando escribimos, así que merece la pena estudiarlos con detenimiento. Para mostrar todo el potencial de los grupos nominales utilizaremos ejemplos de textos bien escritos como *El Superzorro* y *Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos)*.

Los grupos nominales más sencillos consisten en elementos únicos que se refieren a una persona o cosa. Estos incluyen los **pronombres** *(yo, nosotros, tú, él)* y **nombres propios** de personas y lugares *(Molly, Gracie, la Tierra, Sídney)*. Los nombres propios también pueden ser dos palabras o más, como *Gracie Fields, El Superzorro, Constable Riggs, el río Amazonas* o *el planeta Tierra.* Como se refieren a personas o cosas específicas, puede que no necesitemos más información que el pronombre o el nombre para identificarlos. A este elemento central del grupo nominal lo llamamos **entidad.**

Entidad
El Superzorro

Por otro lado, palabras como *tiburón*, *desayuno*, *perros* o *niña* se refieren a clases enteras de cosas, de modo que a menudo necesitamos más información sobre ellas. Esto puede suponer simplemente indicar de qué cosa estamos hablando. Los grupos nominales a menudo empiezan con una palabra que tiene esta función, a la que llamamos **indicador.** Algunos indicadores habituales son *un, una, unos, unas* (que suele indicar que no lo conoces todavía), *el, la, los, las* (que indica que sí lo conoces), *este, esta, ese, esa, aquel, aquella, estos, estas, esos, esas, aquellos, aquellas* (indican qué), *mi, su...* (indican de quién es) o *mismo, otro...* (comparan una cosa con otra).

Indicador	Entidad
un	tiburón
los	perros
mi	tiburón
su (de ellas)	desayuno
esta	reacción
las otras	niñas

Las cosas también se pueden contar, ordenar o medir con un **número** que se suele poner después del indicador y antes de la entidad. Puede haber más de un número.

Indicador	Número	Entidad
	treinta	millas
	veinticinco	segundos
los	primeros	rayos
unas	cuantas	millas
las últimas	dos o tres	generaciones

Las cosas se pueden describir hablando de sus cualidades, como el tamaño, la forma, el color y nuestra actitud hacia ellas. A este elemento lo llamaremos **descriptor.** También puede haber más de un descriptor.

Indicador	Entidad	Descriptor
el	túnel	oscuro
su (de él)	cara	alargada y atractiva
su (de él)	nariz	negra
un	ruido	mínimo
un	crujido	suave
una	temporada	larga
algún otro	animal	pequeño

Además de describir las cualidades de las entidades, estas se pueden ordenar por su pertenencia a una clase. Las cualidades pueden ser intensificadas, pero las clases no; las entidades se ordenan dentro de un grupo, al que denomina-

mos **clasificador.** El clasificador suele ponerse después del descriptor.

Indicador	Entidad	Descriptor	Clasificador
		animales	autóctonos
todas las		criaturas	marinas
el	aire	fresco	de la noche
un		ratón	de campo
su	visión	aguda	nocturna
todos los		perros	del campamento
un	hombre	alto y desgarbado	blanco

Como hemos dicho, los clasificadores no pueden ser intensificados, pero los descriptores sí. Podemos decir ***visión nocturna muy aguda,*** pero no *criaturas muy marinas.*

Cada uno de estos elementos (indicador, número, descriptor y clasificador), modifica la entidad. Pero las entidades también pueden ser modificadas con frases preposicionales y cláusulas. Estos elementos se llaman calificadores, porque califican la entidad de alguna manera.

Indicador	Entidad	Descriptor	Calificador
El	humo		[de las tres pistolas]
	kilómetros		[fuera de su camino]
lo	que		[necesitas]
un	camino	largo	[que queda]
el	día	fatídico	[que temían]
el	hombre		[que se iba a llevar a sus hijas]
Los	gritos	de agonía	[de las madres]
el	llanto	profundo	[de abuelos, tíos y primos]
Esta	reacción		[al secuestro de sus hijos]

Estas frases y cláusulas son parte del grupo nominal. Se dice que están «incrustadas» en el grupo nominal, de modo que utilizamos corchetes para mostrar que están incrustadas y no son cláusulas separadas o elementos separados de las cláusulas[9]. Sirve de ayuda cuando hay calificadores incrustados dentro de otros calificadores, lo cual es bastante corriente en la lengua escrita. Se forman grupos nominales muy largos, y a menudo los estudiantes los encuentran difíciles de entender.

Otro lugar en el que encontramos grupos de palabras incrustados es al final de un grupo nominal. El indicador puede ser un grupo nominal incrustado que identifica de quién es una entidad.

Indicador	Entidad	Indicador
la	cola	[de un zorro]
la	casa	[de la tía Joan]
el	trabajo	[de su vida]

Los grupos de palabras incrustados también pueden aparecer antes del indicador y dar algo de perspectiva sobre la entidad: una parte, una faceta, una medida, un tipo o un grupo. Como tiene que ver con la perspectiva, lo llamaremos el **foco** del grupo nominal. El foco está unido al grupo nominal con «de».

Foco	Indicador	Entidad	Descriptor
[la boca] de	su	agujero	
[la parte delantera] de	su	cuerpo	
[el cañón] de	una	pistola	
[el rastro] del		peligro	
[un destello] de		algo	
[un montón] de		hojas	secas
[uno] de		ellos	

[9] Técnicamente, los dobles corchetes se utilizan para cláusulas incrustadas, pero esto puede complicar más el análisis de los textos, y nuestro objetivo aquí es simplemente marcar que están incrustadas.

Los significados comunes de un foco son **partes** o **facetas** de cosas (la boca de, la parte delantera, el cañón de, el resto de, el rastro de, el significado de), **medidas** (un destello de, un montón de, uno de), **tipos** (hecho de, especie de, tipo de) y **grupos** (una masa de, un rebaño de, manada de), a menudo llamados «sustantivos o nombres colectivos». Deberíamos destacar aquí que «de» tiene al menos dos funciones en los grupos nominales. Aquí une el foco con la entidad. Pero también puede unir el calificador a la entidad, como se ve arriba [**de** las madres...], [**de** abuelos...], y a veces es difícil distinguirlos.

No cabe duda de que los elementos de los grupos nominales son términos útiles para compartir con los estudiantes. Se pueden hacer ejercicios con ellos poniendo nombre a los grupos nominales en copias ampliadas, como hemos dicho más arriba con los grupos de palabras en las cláusulas. Los grupos nominales también se pueden anotar sobre cartulina o tiras de papel, y se pueden recortar los elementos correspondientes y pegarlos por detrás. Los elementos de los que hemos hablado se presentan en la tabla 5.3, junto con las palabras q-, que se pueden utilizar para identificarlos y hablar sobre cada uno de los elementos.

Los términos técnicos para indicador, número y descriptor proceden del griego y del latín *Deictic, Numerative* y *Epithet* respectivamente. Hemos seguido la sugerencia de Rothery (1989, por ejemplo) de utilizar estos términos. Los profesores a menudo hablan de «palabra descriptora», de modo que usar descriptor será sencillo para muchos de ellos. Las funciones del descriptor y el clasificador son menos conocidas, y también lo son las funciones del foco y el calificador, pero son términos indispensables al hablar con los estudiantes de los significados que se encuentran en los textos escritos.

2.4. Grupos verbales

Los grupos verbales expresan un proceso, pero este significado se puede ampliar de varias formas; entre ellas, indicando el tiempo del proceso **(el tiempo verbal),** la probabilidad del proceso **(modalidad),** la afirmación o negación del proceso, y formulando el proceso en voz activa o **pasiva.**

La mayoría de los procesos en nuestros ejemplos de textos se expresan mediante verbos que estaban en **presente** o en **pasado.** Las historias suelen estar en **pretérito perfecto simple** cuando se trata de acciones acabadas, y **pretérito imperfecto** cuando son acciones pasadas que tienen una duración en el tiempo, y las descripciones y los informes suelen estar en **presente simple** (presente de indicativo). Algunos de los procesos en cláusulas dependientes no tienen tiempo verbal (formas no personales: infinitivo, gerundio y participio).

TABLA 5.3
Elementos de los grupos nominales

Elemento	Palabra interrogativa	Función
Foco	*qué parte, grupo...*	perspectiva sobre algo
Indicador	*cuál*	indica cuál o de quién es algo
Número	*cuánto*	cuenta, ordena, mide
Descriptor	*cómo*	describe cualidades (se puede intensificar)
Clasificador	*de qué tipo o clase*	clasifica el tipo (no se puede intensificar)
Entidad	*qué*	persona, objeto o lugar
Calificador	*cómo/cuál*	califica el objeto con una frase preposicional o una cláusula

Otras formas en que se puede ampliar el significado del verbo puede ser, por ejemplo, utilizando los verbos «ser», «haber» e «ir», que son los llamados **verbos auxiliares,** de manera que el significado de un proceso se crea a través de tiempos compuestos y perífrasis verbales:

voy a andar, estaré andando,
había estado andando.

Además del tiempo verbal, los grupos verbales pueden expresar modalidad: qué probabilidad tiene la acción (probabilidad), con qué frecuencia se realiza (frecuencia), qué grado de obligatoriedad supone (obligación), con qué grado de disposición la afronta el sujeto (disposición) y hasta qué punto es capaz de realizarla (capacidad). Excepto la capacidad, todas estas maneras de significar se pueden graduar en una escala entre lo positivo y lo negativo. Para expresar estos valores se pueden utilizar **verbos modales,** perífrasis verbales y tiempos verbales conjugados en subjuntivo, imperativo y condicional (tabla 5.4).

TABLA 5.4
Ejemplos de modalidad

	Probabilidad/ frecuencia	**Obligación**	**Disposición**
«positivo»	*es*	*¡Hazlo!*	*lo haré*
alto	***debe*** *ser*	***debes*** *hacerlo*	***debo*** *hacerlo*
medio	*será*	***deberías*** *hacerlo*	***debería*** *hacerlo*
bajo	***puede*** *ser*	***puedes*** *hacerlo*	***puede que*** *lo haga*
«negativo»	*no es*	*¡No lo hagas!*	*no lo haré*

La modalidad también se puede expresar mediante adverbios o adjetivos (que no forman parte del grupo verbal):

	Adverbios	**Adjetivos**
Probabilidad	*Posiblemente, probablemente, seguramente*	*Es posible, probable, seguro*
Frecuencia	*Ocasionalmente, habitualmente, siempre*	*Es poco común, habitual, costumbre*
Disposición, obligación	*Sin ganas, de buena gana, con entusiasmo*	*Desganado, dispuesto, entusiasmado*

Los grupos verbales pueden expandirse además con un proceso secundario que añade significado, dando lugar a otro conjunto de perífrasis verbales, incluyendo la modalidad:

fase	*empezar/continuar/dejar de hacer/haciendo*
éxito	*intentar/fracasar/aprender/lograr hacer*
deseo	*gustar/querer/odiar/hacer*
obligación	*tener que hacer/necesitar hacer/gustar hacer*
cualidad	*tender/aventurarse/dudar si hacer*
locución	*preguntar/estar de acuerdo/prometer hacer*

Por último, los grupos verbales se pueden expresar en voz pasiva, utilizando, por ejemplo, el verbo auxiliar *ser* o formas pronominales en algunos verbos (pasiva refleja).

Activa	**Pasiva**
Él pidió ir *Te lo he dicho* *Saltó* *Juan vende pisos*	*y será enviado muy pronto* *así que has sido avisado* *¿o fue empujado?* *Se venden pisos*

Técnicamente el verbo principal en un grupo o sintagma verbal se llama **núcleo.**

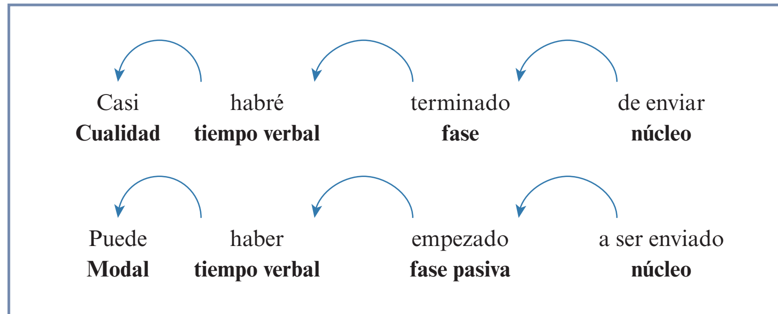


Figura 5.3.—Estructura serial de los grupos verbales.

Quizá estos sean los aspectos fundamentales de los grupos verbales que tienen que conocer los profesores cuando estén enseñando a sus estudiantes a leer, escribir y hablar. La mayoría de los profesores probablemente utilizan los términos **tiempo verbal, pasado, presente** y **futuro.** Algunos términos útiles que se pueden sumar a estos son: **simple** *(anda; anduvo; andará),* **continuo** *(está andando, estaba andando, estará andando)* y **acabado** (*había andado,* que en español se llama «pretérito pluscuamperfecto»).

El término verbo auxiliar puede ser útil cuando se hable de todas estas opciones: **tiempo verbal**, verbo **modal** y verbo en voz **pasiva.** Cada tipo añade algo al significado del proceso, pero el núcleo en sí se expresa por un verbo que no es auxiliar: el verbo léxico. Cuando se habla de palabras léxicas o palabras con «contenido», es porque expresan significados específicos sobre procesos, personas, cosas, lugares, tiempos y cualidades. Una forma sencilla de enseñar a los estudiantes a distinguir entre verbos léxicos y otros elementos es mostrarles grupos verbales compuestos por dos o más verbos y guiarles para que encuentren el verbo léxico de cada grupo. A veces, con alumnos jóvenes los profesores utilizan términos tales como verbo de «contenido» y verbo «ayudante» para distinguir entre el verbo léxico y el auxiliar (el ayudante)[10].

[10] En español hablamos de *verbo auxiliar,* el que lleva las desinencias verbales, y *derivado verbal* (infinitivo, gerundio o participio), que es el que indica el significado léxico.

Al igual que todos estos sistemas lingüísticos, la modalidad es algo que se puede estudiar en su contexto a medida que surja la necesidad de hacerlo, al leer y escribir con los alumnos, y se puede ir conociendo poco a poco, utilizando términos cotidianos: *qué* ***probabilidades,*** *con qué* ***frecuencia,*** *cómo de* ***obligado,*** *qué* ***disposición,*** y *cómo de* ***fuerte*** para los grados entre positivo y negativo. Una vez que los estudiantes se hayan familiarizado con estos tipos de significados, después de leer, escribir y hablar de ejemplos en varios textos, se puede sistematizar lo que saben en tablas como la 5.4, y con ejercicios; también se puede aplicar para la forma **pasiva** y la forma **activa.** También es necesario que aparezcan repetidas veces en los textos, para que los estudiantes puedan entender completamente sus funciones, antes de hacer ejercicios de gramática, como la actividad muy conocida de pasar de activa a pasiva.

2.5. Clases de palabras y sus funciones

Las palabras de contenido léxico incluyen **verbos, sustantivos, nombres propios, numerales, adverbios** y **adjetivos.** Son clases de palabras que constan de muchos miembros en cualquier diccionario. Las clases de palabras con pocos miembros son los verbos **modales** y **auxiliares,** los **artículos,** los **pronombres,** las **preposiciones,** las **interjecciones**

y las **conjunciones**[11]. Estas a menudo se llaman palabras «gramaticales», «estructurales» o «funcionales».

No hay una correspondencia exacta entre las clases de palabras y los significados que expresan. La tabla 5.5 compara los elementos del grupo nominal con las clases de palabras que se pueden utilizar para expresarlos y algún ejemplo de las mismas.

2.6. Expandir significados en la lengua escrita

Una de las diferencias entre la lengua hablada y escrita reside en el grado en el que se expanden los significados. En el siguiente fragmento de *El Superzorro,* del que hablamos en el capítulo 4, las palabras que expanden los significados aparecen en negrita.

TABLA 5.5

Clases de palabras que pueden usarse para expandir cada uno de los elementos de un grupo nominal

Elemento	Clase	Ejemplos
Foco	[grupo o sintagma nominal] de	*[la parte delantera] de*
Indicador	artículo demostrativo comparativo adjetivo posesivo	*un, el, unos* *este, ese, estos, esos* *otro, mismo, más, menos* *ocasional, habitual, idéntico* *mi, nuestro, su (de ellos)*
Número	cardinal (número) ordinal (orden) indefinido	*3, XIV, cuarenta y cuatro* *sexto, vigésimo primero* *pocos, varios, muchos*
Descriptor	adjetivo descriptivo adjetivo valorativo verbo (forma no personal) adverbio de intensidad	*limpias, aseadas, suave, oscuro* *contenta, atemorizador, perfecto, fundamental* *restos destrozados* *completamente atemorizado, increíblemente contento*
Clasificador	sustantivo verbo (forma no personal) adjetivo número	*coche cama* *bastón de caminar* *ballena azul, búho blanco, pimienta molida* *cosecha del 2016, tercer premio*
Entidad	sustantivo pronombre nombre propio	*animal, tiburón, hombre* *él, tú, ellos...* *El Superzorro, Australia, Google*
Calificador	[frase preposicional] [cláusula]	*humo [de las tres pistolas]* *el hombre [que se llevó a sus hijos]*

[11] Técnicamente, los artículos, los demostrativos y los comparativos se agrupan y se llaman determinantes.

Ejemplo 4.6′. Fragmento de El *Superzorro*[12]

> **Lentamente,** empezó a sacar el cuerpo de dentro del agujero. **Al salir** movía la cabeza, **olfateando** en todas direcciones. El bosque estaba oscuro, **y el silencio de la noche era denso. En el cielo** brillaba la **redonda** luna.
>
> **Y justamente** en ese momento sus ojos vieron **en la oscuridad de la noche el reflejo metálico** de algo que relucía entre los árboles. **De nuevo,** el zorro se quedó inmóvil. **«¿Qué demonios puede ser?»**
>
> «Es algo que se mueve... **y ahora sube hacia mí, ¡cielo santo!** ¡Es el cañón de una escopeta!».
>
> **Más veloz que el rayo,** don Zorro dio un salto hacia su agujero, **al tiempo** que **todo** el bosque se llenaba **del ensordecedor ruido** de los disparos: **¡Bang! ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!**

Aquí está el texto otra vez sin estas ampliaciones.

> Empezó a sacar el cuerpo de dentro del agujero. Movía la cabeza en todas direcciones. El bosque estaba oscuro. Brillaba la luna.
>
> En ese momento sus ojos vieron algo que relucía entre los árboles. Un reflejo metálico. El zorro se quedó inmóvil. Era algo que se movía. Era el cañón de una escopeta.
>
> Don Zorro dio un salto hacia su agujero y el bosque se llenó de disparos.

La versión sin expandir se parece al estilo poco adornado de gran parte del habla cotidiana. También se parece a los cuentos que escriben los estudiantes que tienen poca experiencia de lectura en el hogar (Van Leeuwen, 2008; Williams, 1995, 2005b). Esta sencilla comparación es un argumento importante a favor de abandonar la práctica muy extendida de escribir sobre experiencias personales (que también se llama escritura enfocada en el proceso o escritura de diarios) y a utilizar textos de autores conocidos para la lectura detallada y la reescritura.

[12] Textos tomados de Roald Dahl (2016). *El Superzorro.* Madrid: Loqueleo (traducción de Ramón Buckey) (N. de la t.).

Pero la comparación también es muy útil a la hora de dar clase, porque puede mostrar a los estudiantes la contribución que cada ampliación hace al significado de un texto. Una estrategia muy eficaz para esto es usar un soporte para tiras de cartulina o una pizarra digital para tapar las frases que amplían el significado, mostrarlas de nuevo y hablar sobre sus funciones. Esta actividad es el contexto idóneo para presentar y reforzar el metalenguaje, a medida que se habla de cada función. Debería hacerse después de la lectura detallada, para que todos los estudiantes tengan una comprensión profunda del texto antes de hablar de su significado en términos lingüísticos.

Las ampliaciones de significado se producen en varios niveles.

palabras dentro de grupos	*la **redonda** luna; **Y justamente** en ese momento; **el reflejo metálico** de algo...; **todo** el bosque...; se llenaba **del ensordecedor ruido***
grupos dentro de cláusulas	***Lentamente,** empezó...; sus ojos vieron **en la oscuridad de la noche...; En el cielo** brillaba...; **De nuevo, ...; Más veloz que el rayo,** [...] dio un salto...; **al tiempo que** [...] se llenaba...*
cláusulas y oraciones	***Al salir,** movía la cabeza **olfateando...; el silencio de la noche era denso, ...; ¿Qué demonios puede ser?; y ahora sube hacia mí; ¡cielo santo! ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!***
fases dentro de las etapas	[problema 1] *algo brillaba entre los árboles...* [reacción] *el zorro se quedó inmóvil...* [problema 2] *es algo que se mueve...* [reacción] *¡Cielo santo!...* [problema 3] *el bosque se llenaba del ruido de disparos*

Los términos que hemos visto hasta ahora en este capítulo se pueden utilizar para hablar de cada una de estas ampliaciones, incluyendo las cláusulas y las funciones de las palabras que am-

plían los grupos nominales y verbales, y los significados de las circunstancias que amplían las cláusulas (como lugar, tiempo y cualidad), y la manera en la que se expresan en frases preposicionales o grupos adverbiales. En los capítulos 2, 3 y 4 ya vimos los términos para las fases dentro de las etapas de los cuentos y los textos informativos y argumentativos.

Más allá del nivel de las fases, toda la novela *El Superzorro* es una narración serial, en la que la historia se amplía con una serie de complicaciones y resoluciones temporales. De igual manera, la descripción de las células en un libro de texto de ciencias (véase ejemplo 4.9) se ampliaba con una serie de exposiciones compositivas y clasificatorias, y las etapas de la descripción en cada uno de estos informes se ampliaban con fases que describían las estructuras y las funciones de las células. Las novelas y los libros de texto son ejemplos de macrogéneros, del mismo modo que lo son los capítulos y las secciones de un libro de texto.

Una manera habitual de ampliar significados en todos estos niveles es repetir un patrón dos o tres veces, o más. Esto lo vimos en el capítulo 4 en *Rosie's Walk (El paseo de Rosalía),* en el que los lugares por los que pasea Rosalía se ampliaban con una serie de frases preposicionales: *cruzando el jardín, alrededor del estanque, por encima del montón de heno, pasado el molino, atravesando la valla, bajo los avisperos.* El significado de lugar se repite, pero los lugares específicos varían. Los libros infantiles ilustrados más complejos también utilizan la repetición, pero al nivel de los episodios y sus elementos, que siguen estructuras similares con contenidos que varían. Un patrón similar se da en los textos juveniles y adultos, con una serie de complicaciones en los cuentos, una serie de descripciones en los informes, una serie de factores en las explicaciones, o una serie de argumentos de apoyo en los géneros argumentativos.

A nivel gramatical, estas repeticiones también son habituales en todos los géneros. Por ejemplo, en el ejemplo 4.6, el significado de **hasta qué punto** o cuánto sacó el cuerpo el Superzorro de su agujero se amplía diciendo que lo hizo *lentamente;* las **cualidades** de la noche también se amplían dos veces: *oscuro* y *el silencio era denso,* la **localización** del *reflejo metálico de algo* se amplía diciendo *que relucía entre los árboles;* su **movimiento** se amplía dos veces: *Es algo que se mueve... y ahora sube hacia mí;* y el **sonido** de las escopetas de los granjeros se repite cuatro veces: *¡Bang! ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!* En *Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos)* vimos ampliaciones similares a través de la repetición: de **cualidades** *(limpio y aseado)* y **procesos** *(los perros gimotearon y se escondieron).* En la explicación factorial del ejemplo 4.12, dos **factores** se presentan con la misma estructura de oración causa-efecto:

> Las políticas represivas del gobierno provocaron ira y temor.
> Sus políticas de reforma habían generado expectativas... de cambios.

Estas dos oraciones son similares, porque comparten la función de factor en esa explicación factorial, pero las políticas y sus efectos contrastan. Durante la lectura detallada se puede llamar la atención de los estudiantes sobre este tipo de patrón que se repite, y hablar de la cantidad de repeticiones observadas en el texto, por ejemplo *describe la noche de dos maneras,* y pedirles que identifiquen las veces que se amplían los significados, uno por uno. Después, las elaboraciones pueden referirse tanto a las funciones gramaticales como a sus expansiones realizadas por medio de la repetición.

2.7. La metáfora léxica

Otra forma de ampliar el significado es con la metáfora, añadiendo una capa de significado que se puede inferir, y que puede ser bastante diferente del significado literal de las palabras en sí mismas. Un contraste significativo entre *El Superzorro,* que va dirigido a niños, y *Follow the Rabbit-Proof Fen-*

ce (Seguir el cercado a prueba de conejos), que se dirige a adultos, es que en *Rabbit-Proof Fence* se utiliza la metáfora léxica ampliamente para dar mayor belleza a las imágenes; en cambio, *El Superzorro* tiene más bien pocas, a pesar de sus cualidades literarias. Una razón es que las metáforas tienen dos capas de significado: el significado literal de las palabras léxicas, y el significado que se infiere[13] a partir de la metáfora. Estas dos capas de significado están en tensión, pero deben leerse de forma simultánea para poder comprender la metáfora. Hasta los nueve o diez años puede ser difícil para los niños manejar una lectura con tantas capas, pero para los adultos la tensión que se produce entre las capas de significado dispara la imaginación y aumenta el placer de la lectura.

Los hechos en *Rabbit-Proof Fence (El cercado a prueba de conejos)* empiezan de una forma bastante literal: la familia comiendo, los perros ladrando, los dueños gritando y tirando piedras. Pero cuando la autora quiere elevar la tensión, al describir al hombre blanco y la reacción de la familia, utiliza metáforas: *todos los ojos se giraron, el temor y la angustia se apoderaron de ellos.*

> La familia acababa de terminar de comer cuando todos los perros del campamento empezaron a ladrar, y organizaron un follón terrible. «A callar», gritaron sus dueños, tirándoles piedras. Los perros lloriquearon y se escondieron lejos.
>
> Entonces todos los ojos se giraron hacia el motivo del alboroto. Un hombre blanco, alto y desgarbado estaba de pie asomado al acantilado sobre ellos. Tenía la piel quemada por el sol y se podía confundir fácilmente con un pastor o un ganadero, pero iba vestido de color caqui.
>
> El temor y la angustia se apoderaron de ellos cuando se dieron cuenta de que el día fatídico que habían estado temiendo por fin había llegado. Siempre supieron que era cuestión de tiempo que el gobierno les descubriera.

[13] Técnicamente, el significado que se deduce de una metáfora se conoce como el significado **transferido**, pero estamos minimizando el número de términos técnicos que necesitan definición.

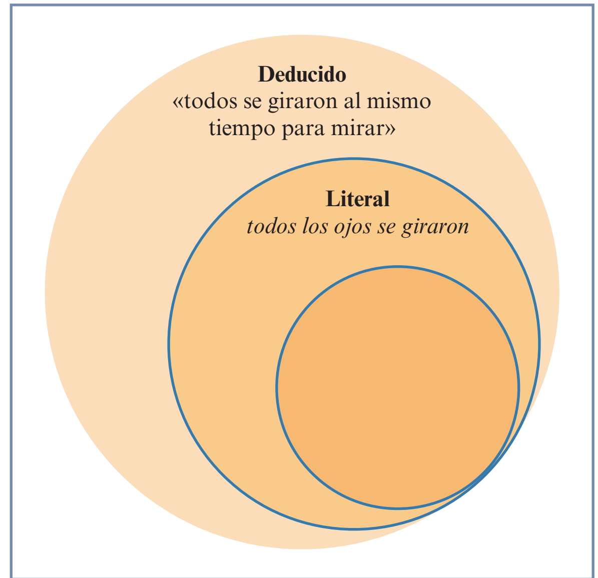


Figura 5.4.—Significados literales y deducidos de las metáforas léxicas.

Literalmente, *todos los ojos se giraron* quiere decir que solo se giraron sus ojos, que no puede entenderse así en el contexto. El significado que se deduce es que «todos se giraron al mismo tiempo para mirar», como se ve en el diagrama de la figura 5.4. De forma parecida, *el temor y la angustia se apoderaron de ellos* literalmente quiere decir que todos sintieron estas emociones, que es mucho menos de lo que se quiere decir aquí. El significado que se deduce es que sus emociones eran tan poderosas que no podían controlarlas, como si se los estuviera llevando una gran ola o una inundación. Hay que destacar que estas metáforas no son solo grupos de palabras, sino que contienen **figuras** completas (proceso + participantes).

En §4.3.5 sugerimos que una manera de apoyar a los estudiantes para que lean metáforas léxicas es prepararles dándoles el significado deducido, para que ellos identifiquen la metáfora en el texto. Lo pueden hacer porque, en realidad, la metáfora es una parte habitual del discurso cotidiano, y la mayoría de los estudiantes (aunque no todos) las

conocen: *tienes que tener un ojo en la puerta y otro en..., se te va a caer el pelo...,* etc. De modo que, con un poco de ayuda, pueden reconocer de forma intuitiva la conexión entre el significado deducido y la expresión metafórica. Después se profundiza más haciendo explícita esta relación, al hacerles entender que no se puede interpretar de forma literal: *¿Solo se han movido los ojos?* Y explicando el significado que se deduce con más precisión. De hecho, el significado que se deduce a menudo es **deductivo** —porque debe leerse con el texto para tener sentido— e **interpretativo** —porque el significado preciso solo puede interpretarse por la experiencia relacionada con la metáfora—. Por ejemplo, es posible que necesitemos la experiencia de la metáfora *todos los ojos se giraron,* para saber que significa «todos se giraron *al mismo tiempo*», ya que esto no se deduce del propio texto.

Además de estas metáforas léxicas, los párrafos de descripción y reacción que hemos visto más arriba incluyen otras figuras retóricas: *se podía confundir fácilmente, el día fatídico* o *cuestión de tiempo.* Expresiones como estas parecen tan corrientes que apenas necesitan explicación, pero a los estudiantes que no tienen experiencia con los textos escritos les pueden resultar algo opacas. Por ejemplo, pueden pensar que alguien de verdad se había confundido, o se pueden preguntar qué tipo de día es un día fatídico, o qué pasa con el tiempo.

Este tipo de expresiones a menudo se llaman **modismos** o **giros.** Un modismo se define en Wikipedia como una «forma de expresión fija, privativa de una lengua cuyo significado no puede deducirse de las palabras que la componen». Algunos modismos son metáforas «congeladas» o «muertas», es decir, que su uso es tan común que ya no parecen metafóricas *(tirar la toalla, salir por patas, hincar los codos).* Es importante que los profesores estén atentos a este tipo de expresión y que apoyen a los estudiantes en su lectura, utilizando la misma estrategia que para las metáforas literarias, empezando con el significado deducido y pasando después a una definición precisa.

2.8. La metáfora gramatical

Igual que las metáforas léxicas, las metáforas gramaticales tienen dos capas de significado que deben leerse simultáneamente para que puedan ser comprendidas. Pero la tensión no está entre el significado literal y el que se deduce, sino entre los significados de las estructuras gramaticales y sus funciones discursivas.

En el capítulo 3 (§3.6) mostramos cómo el delator Ridenhour utilizó la metáfora gramatical para introducir distintos grados de intensidad en las valoraciones que hace, al ir expresando cualidades y hechos como sustantivos en lugar de adjetivos y verbos *(había* ***mucho de verdad,*** *carnicería, barbarie).* También vimos cómo los relatos históricos a menudo codifican los eventos como grupos nominales, para empaquetarlos en fases temporales *(la* ***derrota*** *de Dien Bien Phu, la* ***rendición*** *de los japoneses).* Vimos cómo los reportajes históricos y las explicaciones a menudo expresan relaciones causa-efecto dentro de las cláusulas, con la relación causal expresada a menudo como un grupo verbal *(el conflicto de Vietnam resultó en el aumento de la división social, También produjo [...] una mentalidad de asedio).* Y vimos cómo los tecnicismos y las explicaciones en ciencias se construyen expresando los hechos como grupos nominales, y las relaciones causales como grupos verbales *(las cargas son forzadas a separarse por procesos todavía inciertos, la separación de las cargas parece requerir fuertes corrientes ascendentes).*

La metáfora gramatical ha evolucionado en la escritura como el recurso semiótico clave para construir el discurso académico en las Humanidades, las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Así, la comprensión de la metáfora gramatical abre el camino hacia el conocimiento de las disciplinas escolares. Empieza a aparecer en los textos informativos en el segundo ciclo de la educación primaria, se hace más habitual en los últimos años de esta etapa, y aparece de forma sistemática en los textos del plan de estudios de la educación secundaria. Sin embargo, gran parte

de los estudiantes de todas las edades son incapaces de comprender a fondo la metáfora gramatical, y mucho menos de utilizarla correctamente a la hora de escribir. Para estos estudiantes, la metáfora gramatical no es sino un obstáculo que impide llegar al conocimiento escolar, de modo que es imperativo que los profesores entiendan cómo funciona y cómo enseñarla.

En el capítulo 4 (§4.4.5) mostramos cómo se puede descomponer la metáfora gramatical cuando se prepara a los alumnos antes de leerles un texto muy abstracto.

> Esta época concreta que vamos a ver aquí es la de mediados de los años ochenta del siglo xx, es decir, los años 1984, 1985 y 1986. Fue cuando empezó la siguiente rebelión estudiantil en asentamientos como Sobantu. Esta pequeña parte del libro de texto trata de los motivos por los que estalló la violencia en los asentamientos en esa época.
>
> Pero empieza contándonos que la gente se estaba rebelando en los asentamientos de población negra, y que había tres razones por las que ocurría. Porque el gobierno, por un lado, tenía una política para mantener callada a la gente, con represión policial y del ejército. Y, por supuesto, esto hacía que la gente se sintiera enfadada y temerosa.
>
> Así que por un lado tenían esta política de mantener callada a la gente, pero por el otro lado no.
>
> La tercera razón es que todos los partidos que estaban luchando contra el apartheid se unieron y se lo pusieron muy difícil al gobierno.

En esta versión oral se expresan varias actividades, como cláusulas en las que hay personas, cosas, lugares y tiempos: *la gente se estaba rebelando en los asentamientos de población negra, el gobierno tenía una política para mantener callada a la gente; todos los partidos que estaban luchando contra el apartheid se unieron.* Aquí los hechos se expresan con grupos verbales y las entidades con grupos nominales. Las cualidades también se expresan con adjetivos: *esto hacía que la gente se sintiera enfadada y temerosa; la gente esperaba que las cosas fueran a* ***mejor.*** Y las relaciones causales entre los hechos se expresan mediante conjunciones: *la gente se estaba rebelando en los asentamientos de población negra...* ***Porque*** *el gobierno tenía una política para mantener callada a la gente*; *prometieron mejorar la situación...* ***Así*** *que la gente esperaba que las cosas fueran a mejor.*

En la versión escrita (véase ejemplo 4.12′) estos hechos y cualidades se expresan como grupos nominales: *una rebelión*, *política de represión*, *ira y temor*, *las diversas fuerzas de resistencia*; y las relaciones causales se expresan como grupos verbales: *habían engendrado, había generado, había sido incapaz de llevar a cabo, se unieron creando.*

Ejemplo 4.12’. Explicación histórica que muestra abstracción

> A mediados de los años ochenta del siglo xx **la política de Sudáfrica**[14] hizo estallar una **rebelión** en los asentamientos de población negra [...]
>
> La **política de represión** del gobierno había engendrado **la ira y el temor**.
>
> Su **política de reformas** había generado **expectativas** entre la población negra de **cambios** que el gobierno había sido incapaz de llevar a cabo.
>
> Las **diversas fuerzas de resistencia** se unieron ahora, creando un **gran problema** para el gobierno.

Al leer la versión escrita entendemos que palabras como *rebelión, represión* y *expectativas* expresan el significado de eventos que atañen a personas, pero al mismo tiempo su clase gramatical como sustantivos interpreta el significado de entidades. Este tipo de palabras se conocen tradicionalmente como «sustantivos abstractos», pero podemos ampliarlo a «grupos nominales abstractos», ya que constan de grupos de palabras. Por tanto, hay dos capas de significado. Desde el punto de vista de la gramática, estos grupos nominales abstractos significan una **entidad,** pero desde el punto de vista del discurso significan una **figura** (un evento + entidades). Estas dos capas están en el diagrama de la figura 5.5.

[14] La política es un nombre abstracto, pero no es una metáfora gramatical, pues no representa a una figura.

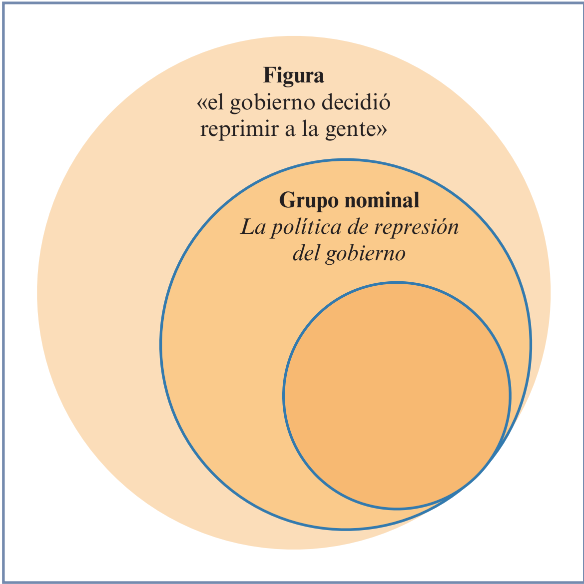


Figura 5.5.—La metáfora gramatical: la figura expresada como grupo nominal.

Si se ve como un proceso semiótico, la metáfora gramatical convierte las figuras en grupos nominales abstractos que se pueden evaluar y organizar como conjuntos de información en **temas e información nueva.**

Junto con estos grupos nominales abstractos, cada una de las cláusulas del ejemplo 4.12 expresa una secuencia de causa y efecto como una relación entre dos grupos nominales abstractos. Los grupos verbales en cada cláusula interpretan esta relación como un proceso. Al leer cada cláusula, entendemos que está expresando una secuencia causal de hechos: «el gobierno reprimía a la gente, y por tanto se sentían enfadados y temerosos», «prometieron hacer reformas, así que la gente esperaba cambios»; pero al mismo tiempo su realización gramatical como una sola cláusula expresa literalmente el significado de una sola figura (evento + entidades). Una vez más, hay dos capas de significado. Como hemos dicho antes, el significado de una cláusula es un proceso, así que desde el punto de vista de la gramática estas cláusulas significan un **único proceso,** pero desde el punto de vista del discurso significan una **secuencia.** Estas dos capas están dibujadas en la figura 5.6. Estas dos capas de significado convierten las secuencias de los hechos en **cláusulas abstractas,** que se pueden evaluar y organizar para cumplir con el propósito retórico del texto (en este caso como una serie de factores en la explicación).

Realizar la causa como un proceso abre una variedad mayor de relaciones causales de lo que pueden expresar las conjunciones o nexos. En el ejemplo 4.12, la evaluación de los hechos se hace en los procesos. En lugar de decir simplemente «causó», ***hizo estallar*** sugiere que se ha ido acumulando presión que al final ha estallado; ***engendró** ira y temor* sugiere que los sentimientos nacen y tienen vida propia, siendo incontrolables, y ***creando** un gran problema* sugiere un agente constructivo por parte de las fuerzas de la resistencia.

Otras formas de realizar relaciones causales en las cláusulas incluyen las frases preposicionales (**debido a** la represión del gobierno la gente estaba enfadada y temerosa), y los grupos nominales (**las consecuencias** de la represión del gobierno

Temas	Información nueva
La política de Sudáfrica a mediados de los años ochenta del siglo xx	hizo estallar una **rebelión en los asentamientos de población negra.**
La **política de represión del gobierno**	había engendrado **la ira y el temor.**
Su **política de reformas**	había generado **expectativas de cambios**.
Las **diversas fuerzas de resistencia**	se unieron ahora creando un **gran problema para el gobierno.**

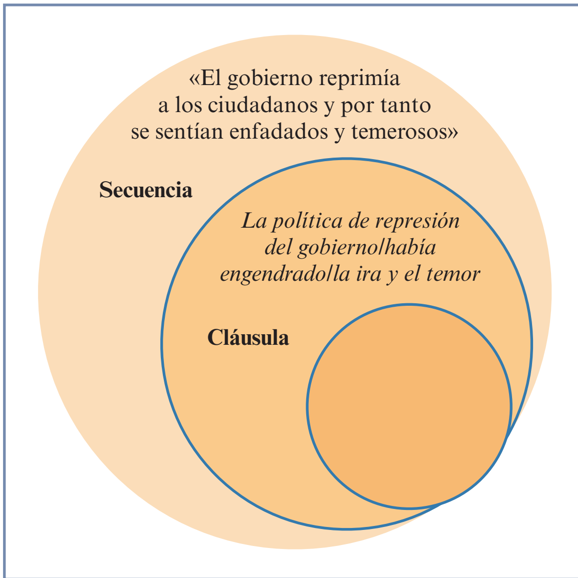


Figura 5.6.—La metáfora gramatical: la secuencia expresada como una única cláusula.

fueron la ira y el temor); para más ejemplos véase la tabla 3.3 en el capítulo 3.

Para mantener la coherencia, diremos que los significados gramaticales de las metáforas gramaticales son **literales** (lo que significa la estructura gramatical literalmente) y que los significados en el discurso son **inferidos.** Como vimos en el capítulo 4 (§4.4.5), los profesores pueden guiar a los estudiantes para que lean metáforas gramaticales preparando primero el significado inferido y elaborando después al descomponer la metáfora. El significado deducido se puede preparar con un sinónimo conocido, por ejemplo *una palabra que quiere decir rebelión,* o descomponerla en la figura *una política que reprimía a la gente.*

Al decir descomponer, queremos decir convertir un grupo nominal otra vez en un proceso, y volver a incluir a los participantes, o volver a convertir una cláusula abstracta en una secuencia de cláusulas. Esto se puede hacer de forma interactiva hablando de lo que significa una «rebelión», por ejemplo durante la lectura detallada.

	Preparar	*¿Sabéis por qué se llama rebelión?*
	Centrar	*¿Qué hacía la gente?*
Estudiantes	Proponer	*Rebelarse.*
Profesor	Aprobar	*La gente se rebela, sí.*
	Centrar	*¿Contra quién se rebelaban?*
Estudiantes	Proponer	*El gobierno.*
Profesor	Aprobar	*El gobierno, eso es.*

Si la expresión se considera demasiado difícil, el profesor puede limitarse a definir conceptos, por ejemplo *represión significa mantener a la gente callada, reprimiéndoles.* Cuando se haga la reescritura en conjunto a partir de apuntes, se pueden descomponer los grupos nominales y las cláusulas para crear figuras expresadas mediante cláusulas, y secuencias expresadas mediante cláusulas complejas, con las relaciones causales expresadas mediante conjunciones o nexos.

> Como el gobierno reprimía a la gente, estaban frustrados y atemorizados.
>
> Como el gobierno prometió cambios, la gente esperaba que las cosas fueran a mejor.

Sin embargo, los estudiantes también necesitan aprender a expresar figuras y secuencias como metáforas gramaticales. En §4.4.5 vimos cómo los profesores pueden guiar a los estudiantes en la construcción de metáforas gramaticales siguiendo los patrones que han encontrado durante la lectura detallada de un texto como el del ejemplo 4.12 con un nuevo campo. Eventos y cualidades pueden representarse como grupos nominales, organizados en temas e información nueva (en negrita), y unidos mediante grupos verbales (subrayados)[15].

[15] No todos los grupos nominales abstractos del ejemplo 4.14 son metáforas gramaticales; *sistema de apartheid, sanciones económicas, economía* y *gobierno* son entidades técnicas, no metáforas.

Ejemplo 4.14′. Reescritura utilizando patrones de oraciones del ejemplo 4.12

A finales de los años ochenta del siglo xx el sistema del apartheid	*estaba **bajo asedio** en muchos frentes.*
Las sanciones económicas internacionales	*estaban minando la economía.*
El movimiento internacional por el cambio	*había conseguido **fuerzas y legitimidad.***
a las que el gobierno	*ya no se podía enfrentar.*
Los factores políticos, militares y económicos	*se estaban haciendo abrumadores para el gobierno y le forzaron a negociar **un cambio de poder.***

Para facilitar este tipo de orientación a través de la interacción, el metalenguaje compartido por profesores y estudiantes podía incluir lo siguiente:

Significado	Clase
secuencia	cláusula compleja, conjunción
figura (eventos + entidades)	cláusula
evento	verbo/grupo verbal
entidad (gente/cosas)	sustantivo/grupo nominal
circunstancia (lugar/tiempo/...)	preposición/frase preposicional
cualidad	adjetivo/adverbio
literal/deducido	
léxico/gramatical	
grupo nominal abstracto /cláusula abstracta	
tema/información nueva	

Componer y descomponer la metáfora gramatical a menudo requiere un paso más, porque los elementos de las figuras se reinterpretan como los elementos de los grupos nominales.

La política	[de represión]	del [gobierno]	había engendrado	la ira y el temor.
Entidad	**Calificador**	**Indicador**	**Proceso**	**Entidad**

Si descomponemos esta cláusula abstracta y hacemos una secuencia de cláusulas, podemos mostrar los procesos de la metáfora gramatical, creando tensiones entre la gramática y el significado subyacente del discurso, como en la figura 5.7.

Cuando los procesos se nominalizan a menudo se suprimen las entidades que participan en ellos (en este caso ha desaparecido *la gente* en esta cláusula abstracta), o pasan a expresarse por medio de una categoría menos central, como calificador *(políticas [del gobierno])*. Si se está guiando a los estudiantes para descomponer o construir una metáfora gramatical, está claro que es muy útil compartir estos términos para definir los elementos del grupo nominal, y poder hablar de cómo se expresan los significados. Construir un diagrama como el 5.7 en la pizarra es una buena estrategia de apoyo.

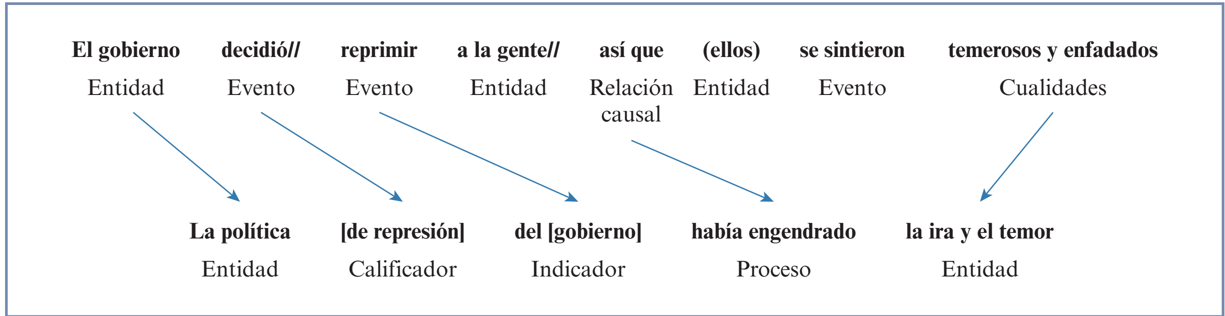


Figura 5.7.—Procesos de la metáfora gramatical.

2.9. Enunciados y tema

Dos de las ampliaciones de significado en el ejemplo 4.6′ de las que no hemos hablado eran la pregunta del Superzorro *¿Qué demonios puede ser?* y la exclamación *¡Cielo santo!* Pasamos a considerarlas ahora.

Las preguntas sobre elementos específicos de información se pueden hacer por ejemplo con palabras interrogativas: *¿cómo/por qué/cuándo/dónde estaban de marcha los soldados?* Las exclamaciones también se pueden expresar con palabras interrogativas: *¡Qué bien marcharon los soldados!* Las órdenes, por otro lado, en español suelen ir en imperativo, pero también pueden ir en otro modo verbal: *¡Andando!*

Gramaticalmente, las diferencias entre las estructuras de estas cláusulas se conocen como **clases de enunciados** *(mood),* que son de dos tipos, oracionales y no oracionales (menor). Estamos hablando de la función **interpersonal** de la cláusula como un intercambio entre hablantes, tal y como se ve más abajo en §5.3.6. El sistema básico de los enunciados se expone en la tabla 5.6.

TABLA 5.6
Opciones básicas de los enunciados

Función del lenguaje	Ejemplo	Estructura	Clases de enunciados
Afirmación	*Los soldados estaban de marcha*	Sujeto^Finito	Declarativo
Pregunta de respuesta sí o no	*¿Estaban de marcha los soldados?*	Finito^Sujeto	Interrogativo absoluto
Pregunta con palabra interrogativa	*¿Dónde estaban de marcha los soldados?*	Palabra interrogativa; Finito^Sujeto	Interrogativo
Exclamación	*¡Cómo marchaban los soldados!*	Palabra interrogativa; Finito^Sujeto	Exclamativo
Orden	*¡Corred!*	Verbo léxico solamente	Imperativo

Para el aula, el metalenguaje que se necesita son solamente los nombres de las funciones: **afirmación, pregunta, exclamación, orden,** que ya son parte del metalenguaje cotidiano, excepto la distinción entre las preguntas de respuesta **sí** o **no** y las preguntas con palabras **interrogativas.**

Sin embargo, esto no es más que una idea general de los enunciados y de las funciones. En el discurso, el potencial para el significado se puede ampliar expresando las funciones del habla de diferentes maneras. Por ejemplo, en el ejemplo 5.2 vemos cómo habla un profesor a una clase de educación infantil (Williams, 1995: 370). El profesor da una serie de órdenes y hace preguntas de diferentes formas. Las órdenes que no se expresan con el imperativo están en negrita.

Las expresiones alternativas son metáforas gramaticales de tipo interpersonal. Igual que las metáforas gramaticales ideacionales de las que hemos hablado antes, su expresión literal está en tensión con el significado que se deduce del discurso. En la primera línea, el profesor claramente quiere dar una orden, pero la expresa con el modo interrogativo. Las de las líneas 2 y 4 son cláusulas **menores,** y no tienen un modo explícito. La línea 8 es una cláusula declarativa que expresa una orden en la que *Me encantaría* enfatiza la obligación y la hace explícitamente subjetiva, con el profesor como sujeto. La línea 9 expresa una orden con el subtipo de imperativo que denominamos **invitación,** en el que *vamos* incluye al que habla y al que escucha. La línea 13 hace una pregunta «¿por qué es triste este cuento?» con una serie de procesos verbales y mentales: *puedes* ***decirme*** *por qué* ***piensas*** *que este cuento puede ser...* La línea 14 también hace una pregunta con el modo declarativo, con el profesor de sujeto, *Me pregunto.* Un niño reconoce esto como pregunta y contesta en la línea 15 a continuación.

Estudiante 15 Ya lo sé. Ha perdido a su padre y a su madre.

Ejemplo 5.2. Metáfora interpersonal en el discurso de un profesor

		Función del habla	Enunciados
1	*Antes de empezar// ¿vosotros dos podéis venir aquí?*	orden	**interrogativo**
2	*Richard y Robert, aquí.*	orden	**menor**
3	*Ponte de pie, Robert.*	orden	imperativo
4	*Rápido.*	orden	**menor**
5	*No hagas el mico por el camino.*	orden	imperativo
6	*Eh, siéntate Jessy, sobre el trasero.*	orden	imperativo
7	*Robert, hay un sitio aquí.*	afirmación	declarativo
8	*Me encantaría que te pusieras allí.*	orden	**declarativo**
9	*Vamos a mirar aquí.*	orden	**invitación**
10	*Os voy a leer un cuento triste.*	afirmación	declarativo
11	*Todos poned cada de pena.*	orden	imperativo
12	*Mirad aquí, este dibujo.*	orden	imperativo
13	*Levantad la mano// si podéis decirme//*	orden	imperativo
	por qué pensáis que este cuento puede ser triste// mirando la cubierta.	pregunta	**declarativo**
14	*Me pregunto por qué// él está triste.*	pregunta	**declarativo**

Profesor	16	Puede que haya perdido a su padre y a su madre.
	17	¿Crees que es posible que sea por eso por lo que está triste?

El profesor aprueba en la línea 16, y hace otra pregunta en la línea 17. Pero también añade un verbo modal *puede.* La modalidad subjetiva también puede hacerse explícita al expresarla como un proceso mental con el hablante o el que escucha como el sujeto. Por ejemplo, *Me encantaría que* expresa una gran obligación con el que habla en primera persona como sujeto. *¿Crees que...?* expresa poca probabilidad, en una pregunta dirigida hacia el oyente. En contraste con estas expresiones subjetivas, la modalidad también se puede expresar de manera objetiva, con sujeto elíptico *(es posible/probable/seguro; se sugiere/se espera/se requiere).* Expresiones objetivas como estas, entre otras, son opciones muy habituales en la redacción científica (por ejemplo, *es bien sabido*). Las metáforas gramaticales interpersonales permiten a los hablantes y a los escritores ajustar sutilmente el tono de un texto.

Otra función que da forma a la estructura de las cláusulas, y que hemos visto ya varias veces, es la organización de la información como **tema** e información nueva[16]. Por ejemplo, un recurso clave para ampliar las cláusulas en el ejemplo 4.6′ eran las frases preposicionales que expresaban circunstancia. La circunstancia (subrayado) normalmente aparece al final de las cláusulas como información nueva, pero algunas se colocan al comienzo de una cláusula como tema.

Lentamente, empezó a sacar el cuerpo de dentro del agujero.
Al salir movía su cabeza, olfateando en todas direcciones.
En el cielo brillaba la redonda luna.
Y justamente en ese momento sus ojos vieron en la oscuridad de la noche el reflejo metálico de algo que relucía entre los árboles.
«Es algo que se mueve... y ahora sube hacia mí».
Más veloz que el rayo, don Zorro dio un salto hacia su agujero,
al tiempo que todo el bosque se llenaba del ensordecedor ruido de los disparos.

Como la posición más frecuente de una circunstancia es al final de la cláusula, cuando aparece como tema, esa cláusula cobra especial relevancia. De las funciones de estos **temas marcados** para organizar los textos hablaremos en §5.3.1. Los conceptos «tema» e «información nueva» forman parte de la función **textual** de la cláusula, como una unidad de información o un mensaje.

2.10. Tipos de procesos

Nuestro último paso en lo que se refiere al conocimiento de la gramática es que hay tres tipos fundamentales de procesos. Cuando empezamos a hablar de gramática, dijimos que las cláusulas expresan un modelo subyacente de experiencia humana, como procesos que tienen que ver con personas y cosas, con lugares, tiempos y cualidades. Si miramos un poco más atentamente encontramos que este modelo divide la experiencia en tres clases generales de procesos: hacer/ocurrir, decir/sentir y ser/tener. Aquí, una vez más, podemos tirar del metalenguaje que ya conocen los profesores sobre sustantivos y verbos, y relacionarlo con el metalenguaje semántico que estamos construyendo. Los profesores a menudo definen la palabra **verbo** como la palabra que «significa acción». Es muy cierto para la mayoría de los verbos: *terminar, llevar, lavar, volver, comer, hacer, tirar, gemir, esconder,* pues todos expresan acciones materiales; en el ejemplo 5.1, lo que *hicieron* todos y sus perros.

Pero algunos de los verbos en dicho ejemplo 5.1 no son acciones materiales. Por ejemplo, *deci-*

[16] Técnicamente, tema e información son sistemas separados en la gramática. Al hablar de texto escrito es más sencillo tratarlos como una sola estructura con dos elementos: tema e información nueva.

dir es un proceso mental —una forma de pensar— y la gente puede decidir hacer una acción material: ***decidieron llevar*** *toda su ropa sucia/decidieron que llevarían su ropa.* Los procesos materiales que contienen los verbos de acción no pueden combinarse con otra cláusula de esta forma: **tiraron llevar toda su ropa.* Del mismo modo, un verbo como «gritar» es un proceso verbal —una forma de decir—, y los procesos verbales pueden combinarse con otro proceso: ***«A callar», gritaron*** *sus dueños.* Sin embargo, los procesos de acción no pueden combinarse así: ***«A callar», tiraron*** *sus dueños,* o *tirar que se calle.*

Así que otro grupo de procesos, aparte de los verbos de acción, o procesos materiales, incluye **procesos verbales** o formas de decir, y **procesos mentales** o tipos de percepción (pensar, sentir, ver, oír). Los procesos mentales pueden pensar, ver, oír y sentir **«ideas»** (lo que se percibe): *decidieron «llevar toda su ropa sucia»; se dieron cuenta de «que el día fatídico había llegado».* Los procesos verbales pueden decir **«locuciones»** (lo que se dice): *«A callar», gritaron sus dueños.* Las locuciones y las ideas pueden ser expresadas a través de cláusulas completas, que podemos marcar con comillas.

Halliday (2004) hace una generalización al incluir decir y percibir bajo el término **proyectar.** Esto es, los procesos de decir y percibir pueden *proyectar* locuciones o ideas. La proyección se representa por bocadillos de conversación y de pensamientos en los cómics; bocadillos de conversación = locuciones; bocadillos de pensamientos = ideas (figura 5.8).

En el capítulo 2, el texto descriptivo mostrado en el ejemplo 2.5 describía a «La tiburón más chula del mundo», y cada descripción se proyectaba mediante un proceso mental.

> Los pingüinos **creen** que «ella es El hermano».
> El gran tiburón blanco **cree** que «Ella es una princesa pero de una forma cariñosa».
> El cangrejo vecino de al lado **piensa** que «es lista».
> el sr raya **piensa** que es «preciosa y adorable».

Aquí las cláusulas proyectadas tampoco son procesos de acción; son procesos de estado: *ella* ***es*** *lista, es preciosa y adorable, es el hermano, es una princesa.* Los procesos de ser relacionan personas y cosas con sus cualidades *(lista, preciosa, adorable)* y con sus identidades *(el hermano, una princesa).* Por esta razón se conocen como procesos **relacionales.** No todos los procesos relacionales utilizan el verbo «ser», aunque es muy corriente; por ejemplo, podemos decir *Molly y Gracie* ***parecían*** *frescas y aseadas.*

Como las descripciones y los informes relacionan a las personas y las cosas con sus cualidades e identidades, los procesos relacionales son muy habituales en las descripciones y en los diferentes tipos de informes. Por ejemplo, la exposición descriptiva sobre los tiburones vista en el ejemplo 2.6 utilizaba los verbos *ser* o *haber* para clasificar a los tiburones.

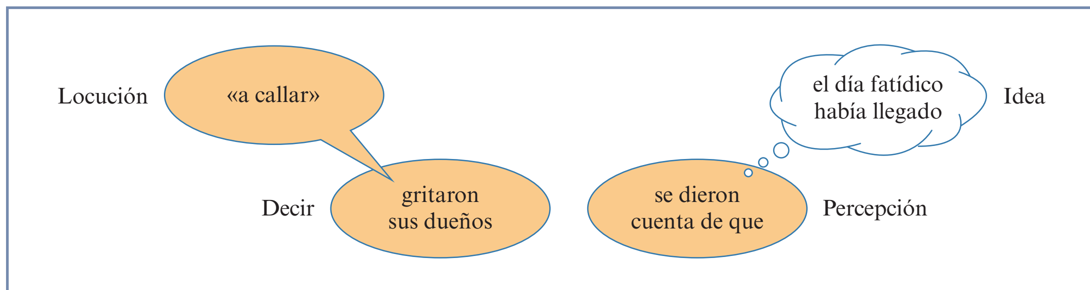


Figura 5.8.—Proyección representada por bocadillos de conversación y de pensamientos.

El tiburón **es** un tipo de especie que vive en el mar.
El tiburón **es** una de las criaturas marinas más grandes.
Hay 350 tipo de tiburón.

En el informe sobre los dragones de Komodo del ejemplo 4.2 se utilizaba el verbo *ser* para clasificar a los dragones, pero también utilizaba *tener* para describir la especie, al relacionar el dragón con las partes de su cuerpo.

El más grande de todos los lagartos **sería** el dragón de Komodo que **tiene** un cuerpo fuerte y también una cola larga.
El dragón de Komodo **tiene** escamas por todo el cuerpo.
El dragón de Komodo **tiene** un oído muy visible.
El dragón de Komodo **tiene** la misma lengua que la iguana en Australia.
El dragón de Komodo **tiene** dientes.

Estos procesos por tanto, son otro tipo de proceso relacional; relacionan personas y cosas con sus componentes y sus posesiones, por ejemplo *Mary **tenía** un cordero.* (Una cosa a tener en cuenta es que los verbos como *ser, estar, haber* y *tener* pueden funcionar como procesos relacionales de ser o tener, o como verbos auxiliares en grupos verbales.)

Así que otra característica importante de la lengua que nuestros estudiantes conocen intuitivamente, pero que estamos haciendo que conozcan conscientemente, es que divide la experiencia en tres tipos generales de procesos.

procesos **materiales**	hacer/ocurrir
procesos **mentales** y **verbales**	decir/pensar/percibir
procesos **relacionales**	ser/estar/tener

No hace falta que los alumnos se aprendan esta distinción entre tipos de procesos de memoria, pero a menudo puede ser útil recordarla cuando se esté estudiando un texto escrito o cuando estén escribiendo uno nuevo. Se pueden utilizar los términos técnicos **material, mental, verbal** o **relacional,** o los más cotidianos *hacer/ocurrir, decir/pensar/percibir, ser/estar/tener,* o ambos tipos. Nombrar los tipos de procesos puede ser especialmente útil cuando se hable de la puntuación que se utiliza para proyecciones verbales y mentales, o cuando se estudia el tipo de procesos utilizados para expresar relaciones en ciencias y otros tipos de textos informativos. Así que es útil que los profesores estén familiarizados con esta clase de CAL, que pueden aplicar al análisis de los textos que vayan a utilizar en sus clases, y después cuando los estén viendo con los alumnos.

3. EL DISCURSO: EL SIGNIFICADO MÁS ALLÁ DE LA CLÁUSULA

Hasta aquí hemos analizado los patrones de significado dentro de las cláusulas y entre cláusulas, es decir, la gramática. Más allá de las cláusulas, los patrones de significado que se despliegan a lo largo de los textos se conocen como **discurso.** En esta sección veremos seis sistemas de significado en el nivel del discurso: periodicidad, identificación, conexión, ideación, valoración y negociación. Hemos hablado de la mayoría de estos sistemas en el capítulo 2, para describir las diferencias entre la descripción y el informe sobre los tiburones de dos estudiantes, y los hemos mencionado en los capítulos 3 y 4.

Periodicidad es el flujo de información en un texto, especialmente como puntos de inicio o de final de cláusulas, párrafos y textos. Los patrones de información al nivel de la cláusula contienen temas e información nueva, como ya hemos visto. Al nivel del párrafo contienen oraciones tópico, y al nivel de textos completos contienen introducciones y conclusiones y/o cierres.

La conexión es la relación lógica entre cláusulas, oraciones y fases del texto. Las relaciones lógicas incluyen la adición *(y/o),* la comparación *(como/distinto de),* las relaciones temporales *(entonces/antes)* y la consecuencia *(por tanto/porque).*

Identificación incluye las palabras que identifican a las personas, los lugares y las entidades, y les sigue la pista de una oración a otra, a través de artículos *(un, una, el, la...),* demostrativos *(estos, esos, aquellos...),* comparativos *(cada, otro, más, menos...)* y pronombres *(él, ella, [ello], ellos, tú, yo...).*

Ideación incluye las palabras con contenido léxico que expresan los significados de procesos, personas, cosas, lugares y cualidades, así como las relaciones entre palabras en una serie de oraciones, tales como repeticiones, similitudes y contrastes que se producen a lo largo de texto. Estas se conocen como relaciones léxicas.

Valoración incluye las palabras utilizadas para evaluar sentimientos, personas y entidades. Las valoraciones pueden ser positivas o negativas: *contento/triste, bueno/malo, precioso/feo,* y pueden ser graduadas: *contento/feliz/jubiloso.* Además pueden proceder tanto del escritor, *Yo creo que...,* como de otras voces, *Es bien sabido que...*

Negociación se refiere a los recursos que utilizan los hablantes para interactuar entre ellos, incluyendo las funciones de las diferentes clases de enunciados, como pregunta, afirmación, orden, además de las respuestas a cada uno de los distintos turnos que se producen en un intercambio entre hablantes.

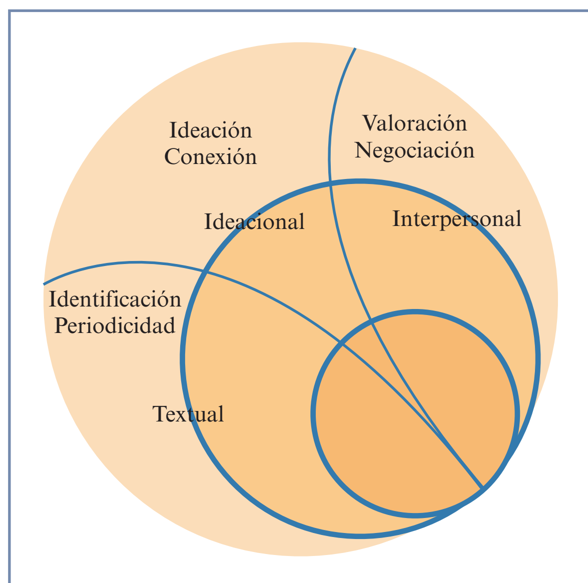


Figura 5.9.—Sistemas de discurso y funciones del lenguaje.

En la medida en que la negociación y la valoración tienen que ver con la interacción y la evaluación de sentimientos, se consideran funciones **interpersonales.** Del mismo modo, como la ideación y la conexión tratan de personas, cosas, procesos y relaciones, estas son consideradas funciones **ideacionales.** Por su parte, la periodicidad y la identificación organizan el discurso para que tenga sentido en el contexto. Por eso se considera que forman parte de la función **textual** (figura 5.9).

3.1. Periodicidad: el flujo de información

El término **periodicidad** se refiere a los patrones de distribución de información en los textos en segmentos más o menos densos. La concentración de información al inicio y al final de cada segmento forma una serie de picos, como si fueran olas, a nivel de texto, párrafo o cláusula. Esta clase de estructura tipo ola se ilustra gráficamente con el ejemplo 3.29′.

Ejemplo 3.29′. Picos de información a nivel de texto y de párrafo

La Guerra de Vietnam, que es el tema principal de este capítulo, también tuvo un impacto fundamental en la historia de Estados Unidos en el siglo XX y fue uno de los hechos que marcó la Guerra Fría.

El profesor David Kennedy, de la Universidad de Stanford, sostiene que el coste y el trauma de la Guerra de Vietnam provocó una «crisis de confianza» en Estados Unidos.

Hasta la Guerra de Vietnam, los americanos por lo general confiaban en su capacidad para influir en los hechos gracias a su ingenio, su energía y sus inmensos recursos económicos. Vietnam resultó ser un problema que no podían controlar.

El conflicto de Vietnam resultó en el aumento de la división social y la desconfianza hacia el gobierno en Estados Unidos.

Acabó con la carrera política del presidente Lyndon Johnson y con sus sueños de una gran reforma social. También produjo, en el caso de la presidencia de Richard Nixon, una mentalidad de asedio que contribuyó directamente a que ocurriera el infame escándalo del Watergate (1973-1974) y la dimisión deshonrosa de Nixon. Debido a la Guerra de Vietnam, como parte de un conflicto más amplio en Indochina, una generación de estadounidenses se identificó con movimientos en contra del reclutamiento y de la guerra. Muchos de los efectos sociales y políticos más evidentes en Estados Unidos también estaban presentes en Australia.

El párrafo introductorio representa el pico de información en el nivel del texto, ya que muestra el asunto, o campo, del mismo. Las oraciones tópico de cada párrafo son los picos secundarios, y son las que presentan el asunto de cada párrafo. La mayoría de los textos anticipan de qué tratan en la introducción, pero el tipo de introducción varía según el género. Por ejemplo, los géneros argumentativos son los únicos que repasan obligatoriamente los argumentos en una conclusión. Se presentan algunos ejemplos de organización de información en la tabla 5.7.

En el capítulo 2 ampliamos las etapas de una argumentación en la figura 2.5, con las fases **posición, presentación previa, tema, elaboración, revisión** y **reiteración.**

TABLA 5.7

Etapas de introducción y de cierre en diferentes géneros

Género	«Introducción»	«Cuerpo»	«Cierre»
Argumentación	Tesis	Argumentos	Reiteración de la tesis
Discusión	Cuestión	Perspectivas	Conclusión
Informe	Clasificación	Descripción	
Explicación	Fenómeno	Explicación	
Procedimiento	Propósito/objetivo	Pasos	
Relato histórico	Antecedentes	Etapas	
Narración	Orientación	Complicación + resolución	

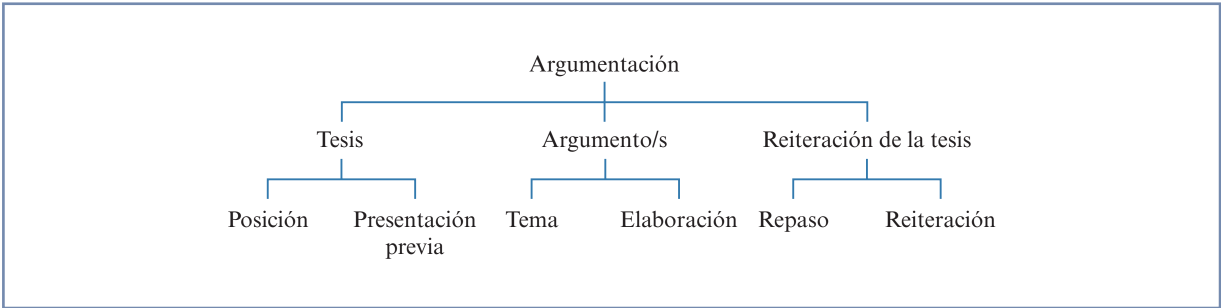


Figura 2.5′.—Etapas y fases de una argumentación.

En el capítulo 4 aplicamos estos términos para las fases de una argumentación a una discusión modelo (ejemplo 4.15).

Ejemplo 4.15′. Discusión modelo

Cuestión presentación previa	Siempre que ponemos la tele o la radio nos quedamos anonadados al ver que los héroes del mundo del deporte celebran su victoria bebiendo alcohol o fumando. Al principio podemos pensar que es un entretenimiento y que es inofensivo, pero si estudiamos el problema más a fondo surgen dudas de cómo pueden influir estos anuncios en la gente.
Perspectivas tema	Hay varias razones por las que los héroes del deporte deberían promocionar el alcohol y el tabaco [...]
tema	Por otro lado, hay muchas razones por las que los héroes del deporte no deberían promocionar el alcohol y el tabaco [...]
Conclusión repaso	Aunque parece haber argumentos razonables a favor de que los héroes del deporte promocionen estos productos, la publicidad de estos productos puede ser mala para la salud y el bienestar de los jóvenes australianos. Por tanto, tiene más inconvenientes que ventajas.

La primera oración en la etapa de la cuestión presenta el asunto sobre el que se va a discutir, y el resto del párrafo presenta las posiciones que van a aparecer en la discusión. La etapa de conclusión empieza repasando las posiciones, y la última oración cierra el debate tomando una posición. La presentación previa y la conclusión no son idénticas: la presentación previa anticipa los argumentos (o las diferentes posiciones en una discusión), mientras que la conclusión filtra los puntos clave de las argumentaciones.

Los términos técnicos para los picos de información son:

	Comienzo	Final
Cláusula	Tema	información nueva
Párrafo	hipertema	hipernuevo
Texto	macrotema	macronuevo

Podemos usar estos términos cuando sea necesario para hablar de estos temas aquí en el libro, pero en el aula los términos **asunto** para hipertema y **puntos clave** para lo hipernuevo serán suficiente. Para macrotema y macronuevo, los términos «introducción» y «cierre» pueden utilizarse sencillamente como un nexo con los nombres específicos de las etapas de los géneros en la tabla 5.7. Cuando escriben, los estudiantes deben ser capaces de ayudar al lector a seguir sus argumentos, de modo que presentación previa, repaso, asunto y punto clave son términos fundamentales.

Estas categorías no son solo útiles como andamiaje para guiar la escritura, sino también para la lectura. Los macrotemas deben ofrecer al lector una presentación previa, del mismo modo que lo hace la preparación oral para la lectura en la metodología de R2L; y los hipertemas anticipan el contenido de los párrafos, al igual que se hace oralmente en R2L en la lectura párrafo a párrafo (§4.4.1, §4.4.3). Saber distinguir las funciones de los macrotemas y los hipertemas ayuda al lector a predecir lo que viene a continuación. Además, ayuda a identificar la información fundamental y a tomar notas. Hacer una lectura párrafo a párrafo y anotar el texto ayuda a los alumnos a desarrollar estas habilidades. A continuación damos unas pautas generales.

La mayoría de los párrafos empiezan con un asunto que se encuentra al final de la primera o la segunda oración, es decir, como la información nueva de esa oración. (La primera oración puede funcionar de unión o incluir un giro literario, de modo que el tema se presenta en la segunda oración.) Muchos párrafos también se construyen para que la información clave aparezca hacia el final (aunque esto no es muy corriente). El pri-

mer párrafo del ejemplo 3.29′ se puede decir que es de este tipo. El tema y la información clave están destacados en el siguiente fragmento.

> El profesor David Kennedy, de la Universidad de Stanford, sostiene que el coste y el trauma de la Guerra de Vietnam provocó una «crisis de confianza» en Estados Unidos.
>
> Hasta la guerra de Vietnam, los americanos por lo general confiaban en su capacidad para influir en los hechos gracias a su ingenio, su energía y sus inmensos recursos económicos. Vietnam resultó ser un problema que no podían controlar.

Hay que incidir en el hecho de que la información relevante está al final de cada oración como información nueva. La información en el tema y en el punto clave puede ser suficiente para resumir de qué trata el párrafo. El resto de las oraciones pueden ampliar esta información fundamental con ejemplos y más explicaciones. Esta información más detallada puede que no sea necesaria a la hora de resumir el párrafo.

Algunos párrafos no tienen un punto informativo clave, sino que consisten en una explicación o una secuencia argumental. En este caso quizá sea necesario resaltar cada paso clave en la explicación o argumento. El segundo párrafo del ejemplo 3.29′ es de este tipo, con una serie de ejemplos relacionados con el tema (resaltados aquí en gris). Una vez más, la información clave se presenta como información nueva en cada oración.

> El conflicto de Vietnam resultó en el aumento de la división social y la desconfianza hacia el gobierno en Estados Unidos.
>
> Acabó con la carrera política del presidente Lyndon Johnson y sus sueños de una gran reforma social. También produjo, en el caso de la presidencia de Richard Nixon, una mentalidad de asedio que contribuyó directamente a que ocurriera el infame escándalo del Watergate (1973-1974) y la dimisión deshonrosa de Nixon. Debido a la guerra de Vietnam, como parte de un conflicto más amplio en Indochina, una generación de estadounidenses se identificó con movimientos en contra del reclutamiento y de la guerra. Muchos de los efectos sociales y políticos más evidentes en Estados Unidos también estaban presentes en Australia.

Otra forma de resaltar los patrones de información es utilizar una circunstancia de tiempo o lugar para señalar un cambio de marcha en el texto. En la narración que se presenta a continuación (ejemplo 5.3) (Janke, 2002), la orientación se construye a base de una serie de problemas que anticipan la complicación, que es cuando desaparece el pequeño Shane. Cada problema se indica al empezar la oración con información de tiempo o de lugar (aquí en negrita). La complicación se destaca con más fuerza, ya que aparece tanto lugar como tiempo.

Ejemplo 5.3. Fragmento de *Butterfly Song* de Terri Janke

Orientación

marco	[Yo] Veo la playa [en la que nos bañábamos cuando éramos niños, en los meses más fríos, antes de que aparecieran las medusas]. [Yo] Me acuerdo de cómo se me acumulaba un montón de arena en la entrepierna del traje de baño.
problema	**En algún lugar de las dunas** perdí mi cubo rojo.
problema	**Fue el día que** nos dejamos a Nobby en la playa a propósito.
reacción	Nosotros tres lloramos mucho.
descripción	Nobby era un perro callejero que se había venido a vivir a casa. Clarissa, Shane y yo queríamos quedárnoslo. Papá dijo que era un perro malo. porque saltaba y cogía la ropa que estaba tendida, como los calcetines de trabajo de papá. Nobby también perseguía a los coches y daba la lata al cartero, que iba en bici.
problema	**Así que ese día**, nos fuimos de la playa sin él.
problema	**El siguiente fin de semana**, cuando volvimos para darnos un baño,

Nobby todavía estaba allí, dando vueltas por el aparcamiento.
[Él] Tenía cara triste y abatido.
Papá nos obligó a hacer como si no le viéramos. «Haced como si fuera invisible».

Complicación

marco	**Más tarde, en la playa**, instalamos nuestro picnic.
problemas[17]	Shane acababa de aprender a andar; bueno, en realidad [él] aprendió a correr antes de aprender a andar. Papá se estaba bañando y mi madre estaba haciendo sándwiches cuando Shane desapareció. [Nosotros] buscamos por toda la playa y el aparcamiento y no pudimos encontrarle.
reacción	Nobby todavía estaba allí, así que mi madre, desesperada, le dijo, «Shane, ayúdanos a encontrar a Shane». [Ella] Había visto demasiadas películas de Lassie.

Resolución

solución	Nobby se puso a ladrar y se dirigió hacia el estuario. Y efectivamente, Shane estaba allí, a escasos metros del agua profunda. [Nosotros] «Tenemos que llevarnos al perro», insistió mi madre.
comentario	Así fue cómo Nobby se ganó un lugar en nuestra familia. Y pensar que de eso hace unos veinte años..., pero la playa está exactamente igual.

Mientras que estos **temas marcados** de tiempo o lugar sirven para señalar los cambios de fase en el texto, los temas sin resaltar (subrayados en el texto más arriba) son los que ayudan al lector a seguir las personas y las cosas a lo largo del discurso.

[Yo], [Yo], [yo], [nosotros] nos, Nosotros tres, Nobby, Clarissa, Shane y yo, Papá, [él], Nobby, [nosotros] nos, [nosotros], Nobby, [Él], Papá, [nosotros], Shane, [él], Papá, mi madre, Shane, [Nosotros], Nobby, mi madre desesperada, [Ella], Nobby, Shane, [nosotros], cómo, que, la playa

El tema de una cláusula incluye todo lo que el autor presenta al principio hasta el primer participante, que cierra lo que se considera tema; incluye también los conectores y las circunstancias. A veces este participante es implícito, como en [Nosotros] buscamos por toda la playa y el aparcamiento y [nosotros] no pudimos encontrarle. En estos casos el tema se deduce de la cláusula anterior[18].

La continuidad del texto se construye, pues, a través de las cadenas de identidad de personajes y cosas, mientras que los temas marcados interrumpen el discurso, y lo organizan en fases que el lector identifica con facilidad. Los textos históricos utilizan este recurso más formalmente para organizar los relatos en etapas biográficas o históricas, como en el ejemplo 3.26 que se reproduce a continuación.

Ejemplo 3.26′. Relato histórico

En agosto de 1945 la colonia francesa de Indochina (Vietnam, Laos y Camboya —ahora llamada Kampuchea—) fue tomada por tropas británicas y tropas nacionalistas chinas después de la rendición de los japoneses, que la habían ocupado en 1941.

En octubre de 1945 los franceses regresaron decididos a restablecer el control, especialmente en Vietnam. Las fuerzas francesas no tuvieron dificultad en volver a ocupar el sur del país, pero en el norte se encontraron con un nuevo régimen comunista que había establecido en su ausencia el líder comunista Ho Chi Minh.

Durante la guerra Ho había dirigido la resistencia contra la ocupación japonesa de Vietnam, y des-

[17] Atención al patrón de problemas que van empeorando en la complicación: *aprendió a correr antes de aprender a andar*, *desapareció*, *no pudimos encontrarle*.

[18] Las cláusulas incrustadas (como en la primera frase del ejemplo 5.3) y las cláusulas proyectadas (como en lo que dijo Papá) no se incluyen en el análisis del tema, ya que no contribuyen al flujo de información en el texto.

pués de la guerra dirigió una organización comunista que representaba las aspiraciones nacionalistas de los vietnamitas. La organización de Ho se llamaba el Viet-Minh. Los franceses estaban decididos a retomar el norte de Vietnam y **en 1946** empezaron las operaciones militares contra el Viet-Minh, que resultaron en lo que se conoce en algunos países como la primera guerra de Indochina.

Mientras que los temas marcados son un recurso tanto en la lengua hablada como en la escrita para señalar cambios de fase, el uso de párrafos ha evolucionado en la escritura para hacer la misma función. Sin embargo, a menudo no coinciden exactamente los párrafos y las fases del texto, como se ve en la inclusión de dos etapas históricas en el último párrafo de este ejemplo 3.26′. Esta falta de coincidencia entre la presentación gráfica y la periodicidad también es algo a lo que hay que estar atento cuando queremos identificar el asunto y el punto clave de un párrafo, ya que los escritores en ocasiones terminan un párrafo con el asunto del siguiente.

Junto a estas funciones de los temas de las cláusulas en la organización de la información, el final de cada cláusula construye información nueva sobre el campo. En la exposición clasificatoria que reproducimos a continuación (ejemplo 3.12′) los temas están subrayados y la información nueva aparece en negrita.

Ejemplo 3.12′. Exposición clasificatoria

Clasificación — En lo que se refiere a la capacidad para conducir electricidad, podemos situar la mayoría de los materiales en **uno de los dos grupos**.

Descripción

tipo 1 — El primer grupo contiene materiales con **muchos electrones que se mueven libremente**.
Estos materiales se llaman **conductores.**
porque **conducen corrientes eléctricas** fácilmente.
La **mayoría** de los conductores son **metales, pero también es conductor el grafito**.

tipo 2 — El segundo grupo contiene materiales con **muy pocos electrones que se mueven libremente**.
Estos materiales se llaman **no conductores.**
y son **muy malos conductores de electricidad**.
Los no conductores se pueden utilizar para **evitar que la carga vaya adonde no debería**.
De ahí la razón de que también se les llame **aislantes**.
Los aislantes más comunes son **el cristal, la goma, el plástico y el aire**.

tipo 3 — Hay unos pocos materiales, como el **germanio y el silicio, que se llaman semiconductores**.
Su capacidad para conducir electricidad está **entre la de los conductores y la de los aislantes**. Los semiconductores han tenido **un papel importante en la electrónica moderna**.

La primera oración de este ejemplo usa un tema marcado para indicar que es un nuevo texto dentro del macrogénero del libro de texto, y después presenta la clasificación en *dos grupos* como información nueva. Luego los dos subtipos se distinguen por su presentación en párrafos separados, llamándolos *El primer grupo* y *El segundo grupo.* Sus características, miembros y nombres técnicos son información nueva en cada cláusula. El tipo 3, un tipo intermedio entre el 1 y el 2, se presenta mediante una cláusula **existencial.** Esta cláusula empieza con *Hay,* que no es un participante ni una circunstancia. Su función es anunciar que existe algo; por tanto, las cláusulas existenciales se utilizan a menudo para marcar cambios en los textos.

Este texto es técnico, pero utiliza relativamente poco la metáfora gramatical. Sin embargo, aparece dos veces, primero para anunciar el crite-

rio general de clasificación en la primera oración, *la capacidad para conducir electricidad,* y al final para especificar el criterio que distingue los semiconductores, *Su capacidad para conducir electricidad está* ***entre.*** En el resto del texto, la capacidad se expresa congruentemente como «poder hacer» *(se mueven libremente, conducen fácilmente, se pueden utilizar)* o «no poder hacer» *(muy pocos electrones que se mueven libremente)*. Expresar estos significados modales como una entidad abstracta, *capacidad,* permite que se presente como tema y que se coloque una cualidad abstracta *intermedia* como información nueva. Como vimos en la explicación factorial vista en el ejemplo 3.12, la metáfora gramatical es un recurso clave a la hora de organizar la información en temas e información nueva en el discurso técnico y en el abstracto.

3.2. La conexión

Las conexiones o relaciones conjuntivas cubren las relaciones lógicas que unen las cláusulas, las oraciones y las fases dentro de un texto. Hay cuatro tipos fundamentales de relaciones lógicas:

- Adición: *y/o.*
- Comparación: *igual que/distinto a*.
- Tiempo: *entonces/mientras*.
- Consecuencia: *así que/mediante/si... entonces/con el fin de.*

Estas relaciones lógicas a menudo se expresan de manera explícita mediante un conector, aunque también se pueden dejar implícitas, para que el lector pueda inferirlas. La conexión se puede utilizar para construir una secuencia de eventos, como en una historia o en una explicación, o se puede utilizar para organizar el desarrollo del contenido de un texto, como por ejemplo de una serie de argumentos en una argumentación. Las conexiones que organizan una serie de eventos en el mundo fuera del texto se llaman **externas;** las que organizan el contenido del propio texto se llaman **internas.**

La tabla 5.8 presenta una selección de conectores organizada por los diferentes significados que pueden expresar. Para cada tipo de relación lógica hay dos o más opciones, y cada opción puede ser externa o interna. Una forma útil de interpretar la tabla es ver los ejemplos y compararlos con los nombres de cada tipo.

Los ejemplos de relaciones conjuntivas externas son corrientes en el discurso cotidiano, por lo que los estudiantes suelen conocerlas, mientras que, en general, los estudiantes tienen que aprender ejemplos de relaciones conjuntivas internas para dominar el discurso escrito. Las excepciones son los marcadores internos orales, *bueno*, *vale*, *de todas formas*, que funcionan en las interacciones cotidianas y también para organizar el discurso oral del profesor en el aula.

Los patrones en el uso de las relaciones conjuntivas varían mucho según el tipo de texto. Las historias y los procedimientos tienden a organizarse con marcadores temporales y de adición, mientras que en las explicaciones se usa tiempo y causa. Los argumentos y los textos de respuesta se suelen organizar por conjunciones internas de adición, tiempo y consecuencia. Los informes, por su parte, suelen llevar pocos conectores, ya que tratan de entidades más que de secuencias de eventos, explicaciones o argumentos (véase ejemplo 3.12).

Como la relación lógica por defecto en las historias es una sucesión en el tiempo, normalmente no hay necesidad de hacerlo explícito con *entonces, cuando, después* o *antes.* En su lugar, los sucesos se unen mediante *y*, o simplemente mediante la secuencia de oraciones, sin ningún conector. Una ventaja es que las relaciones entre conjunciones explícitas se pueden aprovechar para marcar acontecimientos significativos. En el siguiente fragmento del ejemplo 4.6′, las conjunciones implícitas se muestran entre paréntesis y las explícitas en negrita.

TABLA 5.8

Resumen de las relaciones conjuntivas y sus marcadores

	Externa (conectando eventos)		**Interna (organizando el texto)**	
Adición	Adición Alternativa	*y, además* *o*	Escrito Oral	*asimismo, más aún* *bueno, vale, de todas formas*
Comparación	Similar Diferente	*igual, como si* *en lugar de, aunque*	Similar Diferente	*de modo parecido, por ejemplo* *por el contrario, en lugar de*
Tiempo	Sucesivo Simultáneo	*entonces, después, antes* *mientras, en tanto que, cuando*	Sucesivo Simultáneo	*primero, segundo, por último* *al mismo tiempo, todavía*
Consecuencia	Causa Medios Condición Propósito	*porque, así* *mediante, por tanto* *si... entonces* *para que, con el fin de*	Concluyente Contraste	*así, por consiguiente* *sin embargo, no obstante*

Ejemplo 4.6′. Fragmento de *El Superzorro*

El pobre zorro, sin sospechar nada, se dirigió hacia el largo túnel oscuro que conducía a la salida de su madriguera.

(Entonces) Una vez al final, sacó su hermosa cabeza por el agujero **y** aspiró el fresco

aire de la noche. Nada, ni rastro de olor.

(Entonces) Lentamente, empezó a sacar el cuerpo de dentro del agujero.

Al salir movía la cabeza, olfateando en todas direcciones.

(Entonces) Se disponía **ya** a dirigirse hacia la espesura del bosque

cuando le pareció oír un ruido muy leve,

parecido al que podría hacer el pie de un hombre al pisar sin querer un montón de hojas secas.

(Así que) Al oírlo, don Zorro echó cuerpo a tierra

y se quedó completamente inmóvil, alargando sus grandes orejas.

Escuchaba con gran atención,

pero no pudo oír nada más.

Entre los marcadores de adición, *y*, y las relaciones lógicas implícitas destacan la conjuncion explícita *cuando* y *parecido al que* para marcar el problema del *ruido muy leve,* y *pero* que indica su solución. La conexión implícita también es la norma en las explicaciones, como vimos en el capítulo 3 (ejemplo 3.23).

Ejemplo 3.23′. Explicación de los relámpagos

El aire caliente se eleva en forma de nubes calientes

y (entonces) se encuentra con el aire frío,

cargando (entonces) las partículas de la nube

y convirtiéndolas (entonces) en positivas y negativas [...]

Cuando hay suficientes cargas positivas y negativas,

(entonces) generan demasiada energía

y (entonces) explotan en un destello de luz [...]

(entonces) Este destello ayuda a equilibrar el número de cargas negativas y positivas en la atmósfera.

La única conjunción explícita, *cuando*, se usa aquí para marcar el cambio de fase de cargar las partículas a liberar las cargas en forma de relámpagos. También señalamos que esto no es solo una secuencia temporal, porque las relaciones entre los eventos son implícitamente condicionales: «**si** pasa esto, **entonces** ocurre esto» *(**si** el aire caliente se eleva en forma de nubes calientes, **entonces** se encontrará con aire frío).*

Otro recurso clave del que hablamos en relación con el ejemplo 3.23 era la causa-dentro-de-la-cláusula, que expresa las relaciones causales como sustantivos:

Causa		Efecto
El movimiento entre la atmósfera y la tierra	es	**la razón** [[por la que los rayos caen sobre los objetos altos en la tierra, como los árboles]]

Esta figura se podría descomponer en una secuencia: «la energía eléctrica se mueve entre la atmósfera y la tierra, **así que** los rayos caen sobre objetos de gran altura». Y la causa también se expresaba mediante una frase preposicional *por eso,* en la que *eso* se refiere a la causa precedente:

> La luz viaja más rápido que el sonido, y **por eso** vemos el relámpago antes de oír el trueno.

Una vez más, el significado de esta frase preposicional podría expresarse con la conjunción «así». Estas metáforas gramaticales lógicas se pueden descomponer cuando se está preparando la lectura detallada, y también en la reescritura. Y pueden utilizarse para construir secuencias en figuras durante la reescritura, como dijimos en §4.4.5 más arriba.

Otra característica de la que hablamos en relación con el ejemplo 3.23 era el uso de *por tanto* para unir la secuencia explicativa con la conclusión del escritor.

> Hay, **por tanto,** una relación directa entre trueno y relámpago; no son fenómenos separados.

El conector *por tanto* se refiere aquí al razonamiento científico, más que a las relaciones causa/efecto entre los hechos. La secuencia explicativa se convierte en la razón por la que se saca la conclusión de que el relámpago y el trueno no son fenómenos separados. La frase *por tanto* marca esta conclusión. En otras palabras, *por tanto* expresa la retórica del texto más que la secuencia de los hechos. Podemos parafrasear el conector con un proceso verbal como *explicar,* utilizando este verbo «de acto de hablar» para referirnos a la secuencia explicativa que precede.

> La luz viaja más rápido que el sonido,
> y por eso vemos el relámpago
> antes de oír el trueno.
> Esto **explica** la relación directa entre trueno y relámpago;
> no son fenómenos separados.

Esto es un ejemplo de la función que tienen los marcadores de conexión interna como organizadores del texto. Mientras la **consecuencia externa** interpreta secuencias de causa/efecto, la **consecuencia interna** indica conclusiones con *por tanto/por consiguiente,* o contradice expectativas con *sin embargo/y aun así.* La adición interna y el tiempo se utilizan a menudo para indicar una secuencia de argumentos. A continuación se vuelve a presentar el discurso de Lyndon Johnson del ejemplo 3.31, en el que cada nuevo argumento se indica con marcadores de **tiempo interno** y **adición** (en lugar de «también», que fue lo que él utilizó).

Ejemplo 3.31′. El texto de Johnson en el que se añaden marcadores de conexión interna

	[...] ¿Por qué son estas realidades asunto nuestro? ¿Por qué estamos en Vietnam del sur?
argumento 1 bases	**Primero** estamos allí porque tenemos un compromiso que cumplir. Desde 1954 todos los presidentes estadounidenses han ofrecido apoyo al pueblo de Vietnam del sur. Hemos ayudado a construir y hemos ayudado a defender.
conclusión	**Por tanto,** a lo largo de muchos años hemos hecho una promesa nacional de ayudar a Vietnam del sur a defender su independencia. Y yo tengo la intención de mantener el compromiso. No hacer honor a esa promesa, abandonar a esta

	pequeña y valiente nación a manos de su enemigo y del terror que vendrá a continuación, sería un error imperdonable.
argumento 2 bases	**Asimismo** estamos allí para fortalecer el orden mundial. Por todo el globo, desde Berlín hasta Tailandia, hay pueblos cuyo bienestar recae, en parte, en el convencimiento de que pueden contar con nosotros si son atacados.
conclusión	**Por consiguiente,** abandonar Vietnam a su suerte haría tambalearse la confianza de todos estos pueblos en el valor del compromiso de Estados Unidos, el valor de palabra dada por Estados Unidos. El resultado sería un creciente desorden e inestabilidad, e incluso una guerra mayor.
argumento 3 bases	**Por último,** estamos allí porque hay mucho en juego. Que nadie piense por un momento que la retirada de Vietnam supondría el final del conflicto. Estallaría de nuevo la batalla en un país y luego en otro. La lección central de nuestro tiempo es que nunca se satisface el apetito por agredir. Retirarse de un campo de batalla solo significa prepararse para el siguiente.
conclusión	**De ahí que** debamos permanecer en el sudeste asiático, como hicimos en Europa, como dice la Biblia: «Hasta aquí llegarás, pero no más allá».

Por otro lado, las fases de cada uno de los argumentos de Johnson consisten en las **bases** del argumento, y una **conclusión.** Johnson marcó su primera conclusión con *por tanto;* también hemos añadido *por consiguiente* y *de ahí que* a la segunda conclusión y a la tercera para llamar la atención sobre su retórica. Estos marcadores dan a entender que la conclusión a la que llega es la esperada, que fluye de manera natural de la evidencia que se ha presentado como base para el argumento.

Otro género que se organiza de forma retórica y no de forma temporal son las explicaciones factoriales. Señalamos en §4.4.5 que las relaciones lógicas en la explicación del ejemplo 4.12 eran implícitas, y tenían que hacerse más evidentes para los estudiantes. El texto se vuelve a presentar aquí, con la adición de marcadores de comparación interna y tiempo que sirven de andamiaje para los alumnos.

Ejemplo 4.12'. Explicación factorial en el que se añaden marcadores de conexión interna

A mediados de los años ochenta del siglo xx la política de Sudáfrica hizo estallar una rebelión en los asentamientos de población negra de todo el país. Había **tres motivos.**

Para empezar, la política de represión del gobierno había engendrado la ira y el temor.

Por otro lado, su política de reformas había generado expectativas entre la población negra de cambios que el gobierno había sido incapaz de llevar a cabo.

Además, las diversas fuerzas de resistencia se unieron ahora, creando un gran problema para el gobierno.

La **comparación interna,** el **tiempo** y la **adición** también se han utilizado en la discusión modelo del ejemplo 4.15′, donde *por otro lado* marca la perspectiva contraria 2, y cada razón de apoyo estaba indicada por *primero, segundo* y *por último.* Otro recurso que se utiliza para argumentar contra la perspectiva 1 en la fase de presentación previa y en la de repaso eran los concesivos *pero* y *aunque.* El significado de *pero* es básicamente «no lo que se esperaba», y técnicamente se conoce como **concesión** o **contraste**.

Quizá lo más útil que podemos ofrecer al lector llegados a este punto es la tabla 5.9, que reúne conectores que se pueden utilizar en el aula a modo de herramienta para utilizar como recurso para escribir o para analizar textos y preparar las clases. La mayoría de las categorías ya las hemos visto o no requieren explicación. Es interesante destacar las opciones **experado** y **concesivo** de cada tipo de consecuencia externa, en contraste con las opciones **concluyentes** o de **contraste** para las consecuencias internas. **Los continuativos** son un pequeño conjunto de recursos para la conexión que se asocian con el grupo verbal, en lugar de con la cláusula completa.

TABLA 5.9

Los conectores al completo

Conectores externos (unen eventos)		
Suma	Suma Resta Alternativa	*y, además, ambos* *no, ni, tampoco* *o, si no... entonces*
Comparación	Similar Diferente	*igual, como si* *mientras que, en lugar de, en vez de, excepto que, aparte de*
Tiempo	Sucesivo Simultáneo	*después, desde, ahora que; antes, una vez, tan pronto como; hasta* *cuando, mientras*
Causa Medio Condición Propósito	Esperado Concesivo Esperado Concesivo Esperado Concesivo Esperado Concesivo	*porque, así que, por consiguiente* *aunque, aun cuando, pero, sin embargo* *por, por tanto* *incluso por, pero* *si, entonces, suponiendo que, mientras que* *incluso si, incluso entonces, a no ser* *de modo que, con el fin de, en caso de* *aun así, sin, para que no, por temor a*
Conectores internos (organizan el texto)		
Suma	Escrito Oral	*además, lo que es más, también, adicionalmente, alternativamente* *ahora, bueno, de acuerdo, vale, de todas formas, en cualquier caso, por cierto*
Comparación	Similar Diferente	*del mismo modo, una vez más; esto es, es decir, por ejemplo, en general, en particular, resumiendo* *de hecho, sin duda, al menos; en lugar de, por lo contrario; por otro lado, contrariamente*
Tiempo	Sucesivo Simultáneo	*primero, segundo, tercero, a continuación, antes, por último, para terminar* *al mismo tiempo, aún*
Consecuencia	Concluyente Contraste	*por tanto, por eso, de esta manera, en conclusión, consecuentemente, después de todo, por consiguiente* *de todos modos, de cualquier forma, en cualquier caso, en todo caso, no obstante, con todo, aun, cierto es que, por supuesto, no hace falta decir*
Continuativos		
Adición		*también, además, así como*
Comparación	Menos de lo esperado Más de lo esperado	*solo, justo* *incluso, hasta*
Tiempo	Más tarde de lo esperado Más tiempo de lo esperado Persistente Repetitivo	*por fin, al fin* *todavía* *otra vez* *ya*

3.3. Identificación

La identificación presenta a las personas, las cosas y los lugares en un texto, y sigue sus identidades de una oración a otra, de modo que los lectores puedan saber de quién, de qué o de dónde se está hablando. Cuando hablamos de grupos nominales (§5.3.3), vimos que las personas, cosas y lugares se pueden identificar por medio de un sustantivo *(granjeros)*, nombre propio *(Superzorro)* o pronombre personal *(él)*, y todos funcionan como la entidad o núcleo. De forma alternativa se les puede identificar por un indicador, tales como artículos *(un, el)*, demostrativos *(esto, aquello)*, posesivos *(su, mi, tu...)* o comparativos *(más, tan...)*. Algunos recursos básicos para presentar y remitir a identidades se ofrecen en la tabla 5.10. La identificación **presenta** a las personas, cosas y lugares como si fuera la primera vez que aparecen en el texto, o **remite** a lo que ya conocemos.

Como tiene diálogo, el ejemplo 5.3 (Lobel, 1980) muestra algunos patrones de identificación complicados. Las entidades se destacan con un sombreado, y las palabras que se refieren a ellas van en negrita; en el primer episodio las flechas relacionan las referencias con sus correspondientes identidades.

TABLA 5.10
Recursos básicos para la identificación

Presentar	
Indefinido	*un, una, uno, unos, unas* *alguien, cualquiera, algunos, algunas, cualesquiera*
Comparativo	*todos, todas, otro, otra, algún/a, otro/a*
Remitir	
Definido	*el, la, los, las*
Demostrativo	*esto, esta, eso, esa, estos, estas, esos, esas...*
Posesivo	*su, sus, mi, mis, tu, tus...*
Comparativo	*igual, similar, otro, diferente...* *más bueno, tan bueno, tan bueno como...* *precedente, subsiguiente, anterior, siguiente...* *más, menos...* *mejor, el mejor; más rico, el más rico...* *cada, ambos, ambas, ninguno, ninguna...*
Pronombre	*Yo, tú, él, ella, ello, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas* *aquí*
Referencia al texto	*esto, aquello, ello, este libro, una carta, del cuento*

Ejemplo 5.4. *The frogs at the rainbow's end (Las ranas al final del arcoíris)*

Una rana estaba nadando en **una** charca después de **una** tormenta. [**Ella**] Vio **un** arcoíris brillante que cruzaba todo **el** cielo.

—[**Yo**] He oído —dijo **la** rana— que hay **una** cueva llena de oro en el lugar donde se acaba **el** arcoíris. ¡[**Yo**] Voy a encontrar **esa** cueva y voy a ser **la** rana **más rica del** mundo!

La rana nadó todo lo rápido que [**ella**] pudo hasta **la** orilla de **la** charca.

Allí [**ella**] se encontró con **otra** rana.

—¿Adónde vas **tú** tan rápido? —preguntó **la segunda** rana.

—[**Yo**] Voy corriendo **al** lugar donde se acaba **el** arcoíris —dijo **la primera** rana.

—Hay **un** rumor —dijo **la segunda** rana—, de que hay **una** cueva llena de oro y diamantes en **ese** lugar.

—Pues ven **conmigo** —dijo **la primera** rana—. ¡Seremos **las dos ranas más ricas del** mundo!

Las dos ranas saltaron de **la** charca a **la** pradera. **Allí** [**ellas**] se encontraron con **otra** rana.

—¿Por qué **tanta** prisa? —preguntó **la tercera** rana.

—[**Nosotras**] Vamos corriendo **al** lugar donde se acaba **el** arcoíris —dijeron **las dos** ranas.

—A **mí** me han dicho —dijo **la tercera** rana—, que hay **una** cueva llena de oro y diamantes y perlas en **ese** lugar.

—Pues ven con **nosotras** —dijeron **las dos** ranas—. ¡[**Nosotras**] Seremos **las tres** ranas **más ricas del** mundo!

Las tres ranas corrieron varios kilómetros.

Por fin [**ellas**] llegaron al final del arcoíris. **Allí** [**ellas**] vieron **una** cueva oscura en la falda de **una** colina.

—¡Oro! ¡Diamantes! ¡Perlas! —gritaron **las** ranas a la vez que saltaban al interior de **esa** cueva.

Dentro vivía **una** serpiente. [**Ella**] Tenía hambre y había estado pensando en **su** cena. Se tragó **las tres** ranas en **un** solo bocado.

La primera oración presenta *Una rana, una charca* y *una tormenta.* En las siguientes se habla de la rana utilizando *[ella], [yo], la rana, [yo], la rana más rica del mundo,* y *la rana* otra vez. Se encuentra con *otra rana,* quien a partir de entonces se entiende que es *la segunda rana,* en contraste con *la primera rana.* La segunda rana le llama de *tú,* la primera rana dice *ven conmigo,* y después incluye a los dos al decir *[Nosotras] seremos las dos ranas más ricas del mundo.* Los números cardinales también ayudan a seguir la referencia de *las dos ranas* y *las tres ranas.* Se presentan tres lugares y se habla de ellos de nuevo: *una charca* se convierte en *la orilla de la charca,* a la que luego se refiere con la palabra *allí; una cueva* se convierte en *esa cueva;* y *el lugar donde acaba el arcoíris* se convierte en *ese lugar.*

Otro punto a destacar es que aunque se refiere a *el cielo, el mundo* y *el lugar donde se acaba el arcoíris* utilizando el artículo definido «el», no se les ha presentado previamente, sino que se les supone en base a los conocimientos culturales de los lectores.

La tabla 5.11 incluye algunos ejemplos de recursos de identificación utilizados en el ejemplo 5.3. La primera rana se presenta con el indefinido *una rana,* después se remite a ella con pronombres o indicadores en grupos nominales. Estos indicadores son artículos definidos *la,* el posesivo *su* o el demostrativo *esa.* Las otras ranas se presentan con indicadores comparativos *(otra),* y con todos se utiliza el comparativo superlativo: *las más ricas.*

Además, vemos que los sustantivos no contables *(oro)* y los contables *(diamantes, perlas)* se pueden presentar sin indicador. Por otro lado, dado que se especifica un foco con la siguiente entidad, a menudo el indicador es definido «la»: *[**la** orilla] de la charca, [**la** falda] de una colina.* Asimismo, una entidad puede ser especificada con un calificador, así que lleva un indicador definido: ***el** lugar [donde se acaba el arcoíris].*

TABLA 5.11
Identificación en el ejemplo 5.3

Presentar	Artículo Comparativo Sustantivo incontable Sustantivo contable	*una rana, una charca, un arcoíris brillante, una cueva, una cueva oscura en la falda de una colina, un solo bocado* *otra rana* *oro* *diamantes, perlas*
Suponer /entender	Pronombre Artículo + Numeral Posesivo Demostrativo Comparativo + Numeral	*[ella] vio, [Yo] voy a encontrar, allí [ella] se encontró, adónde vas tú..., ven conmigo, [nosotras] seremos, allí [ellas] se encontraron, ven con nosotras, [ellas] llegaron, [ellas] saltaban, [ella] se tragó* *la rana, la charca, el mundo, la pradera, la cueva* *las dos ranas, las tres ranas* *su cena,* *ese lugar, esa cueva* *la primera rana, la rana más rica* *las dos ranas más ricas, las tres ranas más ricas*

No hay que olvidar que aunque la referencia indefinida normalmente se utiliza para presentar nuevas identidades *(**una** rana, **una** charca)* y la definida para las que han sido referidas dentro del texto *(**la** rana, **la** charca),* en los textos informativos tanto las referencias definidas como las indefinidas se utilizan a menudo para remitir a **clases generales** dentro de una taxonomía. Las palabras subrayadas en el ejemplo 3.12 incluyen el plural indefinido *conductores... conductores* y *no conductores... No conductores.* Los términos técnicos a menudo se repiten, en lugar de sustituirse por pronombres para hacer referencia a ellos. El joven autor del informe sobre los tiburones del ejemplo 2.6 usa indefinidos singulares y plurales así.

> **El tiburón** es un tipo de especie que vive en el mar. **El tiburón** es una de las criaturas marinas más grandes. Hay 350 tipo de tiburón. **El tiburón** tiene forma de torpedo [...] Los tiburones viven en Océanos. **Los tiburones** tienen que nadar pero si no nadan se hunden o se asfixian. **Los tiburones inofensivos** comen Plantas, pero **los tiburones dañinos** comen carne viva. **Los tiburones** tienen hasta cuarenta y dos crías. **Algunos tiburones** ponen huevos y otros las tienen vivas. **Algunos tiburones** tienen que defender a las crías.

Otra característica de los textos informativos es el uso de la referencia comparativa para dar a entender que existen subclases. Por ejemplo, ***algunos** tiburones* implica que hay otras especies que no ponen huevos ni defienden a sus crías. Esto son señales importantes que los estudiantes deben reconocer cuando leen y escriben textos técnicos.

Al igual que ocurre con las personas, cosas y lugares, es posible hacer referencia a lo que se dijo utilizando referencias al texto, como hemos visto antes en la explicación del relámpago en el ejemplo 3.23, en el que *eso* se refiere al hecho anterior.

> La luz viaja más rápido que el sonido,
> y por **eso** vemos el relámpago
> antes de oír el trueno.

En la narración vista en el ejemplo 5.3 *así* se refiere a la solución de cómo Nobby salvó a Shane, y *eso* a toda la historia.

Así fue cómo Nobby se ganó un lugar en nuestra familia.

Y pensar que de **eso** hace unos veinte años..., pero la playa está exactamente igual.

Lo mismo ocurre en esta sección del capítulo, ya que al hablar aquí del discurso estamos usando referencias al texto constantemente (por ejemplo, la palabra *aquí*). La referencia al texto es muy frecuente y varía mucho en textos que hablan acerca de otros textos, tales como reseñas y análisis de todo tipo.

3.4. Ideación

La ideación se refiere a los recursos léxicos empleados para construir el campo temático de un texto. Incluye tanto las palabras léxicas como las relaciones entre ellas de una oración a otra a lo largo del texto, es decir, las relaciones léxicas. Hay cinco tipos de relación léxica:

— **Repeticiones,** en las que se repite la misma palabra.
— **Sinónimos,** en las que se repite un significado parecido con palabras diferentes.
— **Contrastes,** en las que las palabras tienen significados contrarios.
— **Parte con el todo,** en las que una palabra representa un todo, como *cuerpo,* y otra palabra representa una parte de ese todo, como *manos.*
— **Clase con el miembro de esa clase,** en la que una palabra es una clase de cosa, como *mamífero,* y otra es un miembro de esa clase, como *canguro.*

La repetición es un recurso para ayudar a los lectores a seguir a los participantes a lo largo de un texto, como vimos en los informes sobre los materiales conductores y sobre los tiburones. En textos muy complejos la repetición es utilizada a menudo para mantener el hilo conductor del significado y destacarlo así de otros significados secundarios. Por ejemplo, la palabra *conducir* se repite en alguna forma en casi todas las oraciones del ejemplo 3.12 que hemos visto antes. Por la misma razón, la repetición se utiliza en textos para lectores principiantes, para que no tengan que esforzarse continuamente para reconocer palabras nuevas. Esto les permite atender a las otras cosas que están pasando en el texto. Por ejemplo, hemos visto que el texto del ejemplo 5.4 *Las ranas al final del arcoíris* es complejo, pero se simplifica a base de repetir palabras como *rana, charca, arcoíris, cueva, mundo, lugar, las más ricas, oro, diamantes, perlas,* y repetir patrones al contar los episodios.

Por otro lado, en los textos literarios las repeticiones excesivas pueden dar la impresión de que el texto no tiene mucho sentido, de modo que los escritores a menudo prefieren sinónimos. Sin embargo, los sinónimos no son el recurso léxico más importante para construir el campo temático de las historias; las relaciones de la parte con el todo y la clase con el miembro de la clase a menudo son más significativas. En el ejemplo 4.6, que se reproduce a continuación, las actividades del Superzorro están subrayadas y las partes de su cuerpo están marcadas en negrita. Los elementos del entorno están en cursiva.

Ejemplo 4.6′. Algunas relaciones léxicas en *El Superzorro*

El pobre zorro [...] se dirigió hacia *el largo túnel oscuro* que conducía *a la salida de su madriguera*.

Una vez al final, sacó **su hermosa cabeza** por *el agujero* y aspiró *el fresco aire de la noche*.

Nada, ni rastro de olor.

Lentamente, empezó a sacar **el cuerpo** *de dentro del agujero*.

Al salir movía **la cabeza**, olfateando en todas direcciones.

Se disponía ya a dirigirse hacia *la espesura del bosque* cuando le pareció oír un ruido muy leve, parecido al que podría hacer el pie de un hombre al pisar sin querer *un montón de hojas secas.*

Al oírlo, don Zorro echó **cuerpo** *a tierra*
y se quedó completamente inmóvil, alargando **sus grandes orejas**.

Escuchaba con gran atención,
pero no pudo oír nada más.

«Debo de haberme equivocado», pensó entonces, «ese ruido debió ser algún *ratón campestre* o algún otro *bicho parecido*».

Y decidió proseguir su camino.

El bosque estaba oscuro, y *el silencio de la noche* era denso, no se oía ni el ruido de una hoja.

En el cielo brillaba *la redonda luna* [...]

Y justamente en ese momento **sus ojos** vieron *en la oscuridad de la noche* el reflejo metálico de algo que relucía entre *los árboles*.

El campo temático del texto se desarrolla por medio de 12 elementos que se refieren a partes del entorno, 6 que se refieren a partes de don Zorro y 16 clases de acciones que realiza (sobre todo, tipos de movimientos). Apenas hay sinónimos, excepto *brillar* y *relucir,* y en cambio hay muchas repeticiones, como *ruido, oscuridad, oír.* El campo de historias como esta se construye, sobre todo, a través de distintas partes del marco y de los personajes, junto con diferentes tipos de procesos.

Sin embargo, estas partes del marco y tipos de procesos son solo un aspecto del campo temático de la historia; el otro aspecto es la secuencia de acciones que constituyen la trama. En §5.3.3 vimos que había pocos marcadores para construir esta secuencia de actividad; más bien son las propias acciones las que construyen, junto con las circunstancias, esta secuencia. Aquí está el fragmento otra vez, mostrando solamente los procesos y las circunstancias.

se dirigió hacia el largo túnel oscuro que conducía a la salida de su madriguera
sacó su hermosa cabeza por el agujero del árbol
aspiró el fresco aire de la noche
empezó a sacar el cuerpo de dentro del agujero
movía la cabeza
olfateando en todas direcciones

Se disponía ya a dirigirse hacia la espesura del bosque
le pareció oír un ruido muy leve
echó cuerpo a tierra
se quedó completamente inmóvil
alargando sus grandes orejas

Escuchaba con gran atención
no pudo oír nada más
pensó entonces
decidió proseguir su camino
vieron [...] el reflejo metálico de algo que relucía entre los árboles

De modo que las relaciones léxicas interactúan con las secuencias de actividad para construir el campo de los textos que se centran en acciones, como son los cuentos o las explicaciones. Por otro lado, las partes de un todo y las clases y miembros de las clases son recursos léxicos fundamentales para construir el campo en los textos que se centran en entidades. Por ejemplo, la exposición clasificatoria sobre materiales conductores (ejemplo 3.12) construye una taxonomía de clases de materiales, como se muestra en la figura 5.10.

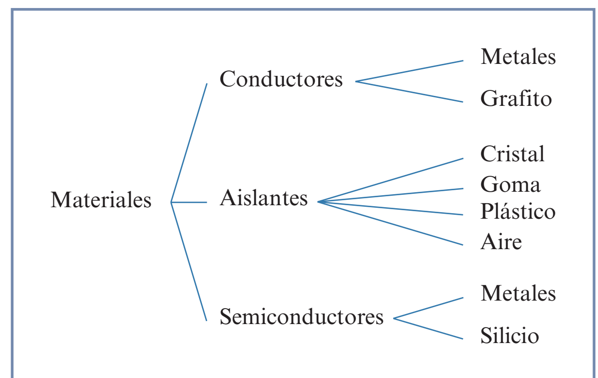


Figura 5.10.—Taxonomía construida por la exposición clasificativa (ejemplo 3.12).

Hemos visto cómo, para ayudar al lector a crear esta taxonomía, el autor proporciona andamiaje basado en el uso de la identificación y la repetición: *un grupo de dos, el primer grupo, el se-*

gundo grupo. Pero otro recurso clave es el contraste léxico entre **cosas** *(conductores, no conductores, semiconductores)* y **cualidades** *(conducen fácilmente, malos conductores, su capacidad está entre la de los aislantes y la de los conductores).* Taxonomías como esta pueden utilizarse tanto para preparar la lectura como para la fase posterior de elaboración, en la que profesor y alumno pueden construir taxonomías juntos.

Las relaciones de contraste no solo incluyen las conocidas, como **antónimos** *(éxito/fracaso),* sino también las de **papeles complementarios** *(profesor/alumno),* **series** *(caliente-caldeado-templado-tibio-fresco-frío)* y **ciclos** *(verano-otoño-invierno-primavera).*

Resumiendo, la ideación crea los campos del texto en términos de (1) todo y sus partes, (2) clases y sus miembros y (3) secuencias de actividad. El término técnico para las partes de un todo es **merónimo,** y los miembros de una clase son **hipónimos.** Las relaciones léxicas que se utilizan para construir un campo, por tanto, incluyen la **repetición,** la **sinonimia,** el **contraste,** la **meronimia** y la **hiponimia.** Repasemos la explicación de los relámpagos (ejemplo 3.23) desde esta esta perspectiva. Las partes de la atmósfera están en negrita, los tipos de energía en cursiva y las actividades están subrayadas.

Ejemplo 3.23′. Explicación de los relámpagos

> **El aire caliente** se eleva en forma de **nubes calientes**
> y se encuentra con **el aire frío**,
> cargando las **partículas de la nube**,
> y convirtiéndolas en *positivas y negativas*.
> Cuando hay suficientes *cargas positivas y negativas*,
> generan demasiada *energía*
> y explotan en un *destello de luz* [...]
> Este *destello* ayuda a equilibrar el número de *cargas negativas y positivas* en **la atmósfera**.

Los contrastes entre *aire caliente, nubes calientes* y *aire frío* hace que se *carguen las partículas,* que se repite como *cargas* y se clasifica como *energía.* El contraste entre *cargas positivas y negativas* lleva a *un destello de luz,* un sinónimo de relámpago. Aquí está implícita la teoría del electromagnetismo, que explica las relaciones entre la energía por calor, la energía mecánica, la energía eléctrica y la luz. La secuencia de actividad explica cómo ocurre todo, ya que en ella misma se encuentra una secuencia de implicación, en la que cada evento es tanto un efecto del evento anterior como una condición para el siguiente. Este tipo de relaciones implícitas requieren de una elaboración cuidadosa en la lectura detallada y en la reescritura.

3.5. Valoración

Mientras que las relaciones léxicas construyen el campo de un texto, la valoración lo evalúa. La valoración expresa las actitudes de las personas, esto es, las emociones experimentadas, los juicios emitidos sobre las personas, y la apreciación que realizan de las entidades. Las actitudes pueden ser positivas o negativas, y se pueden graduar (amplificar o disminuir). La fuente de la actitud puede proceder del autor, de los personajes de la historia, de otras personas, y puede incluir al lector. La tabla 5.12 expone el sistema básico de la valoración.

En las historias, los autores recurren frecuentemente a las valoraciones para involucrar al lector, expresando emociones, juzgando el comportamiento de los personajes y realizando apreciaciones a propósito de cosas y lugares en las descripciones. En argumentaciones y textos de respuesta, la valoración se utiliza para juzgar a personas o instituciones, y las apreciaciones para valorar hechos, ideas y diferentes documentos. En textos informativos, las valoraciones sirven para clasificar y explicar fenómenos.

En este fragmento de *Rabbit-Proof Fence (El cercado a prueba de conejos)* (ejemplo 4.8′) se utilizan las emociones para conseguir la empatía del lector con la familia, pero el contraste entre sus

TABLA 5.12

Opciones básicas en el sistema de la valoración

Actitudes	Emociones Juicios sobre las personas Apreciación sobre las entidades	*contento/triste* *amable/cruel* *interesante/aburrido*
Gradación		*alegre/contento/exultante* *bajo/triste/desolado*
Fuente		*pienso (uno mismo)* *se sabe (otro)*

sentimientos y los del comisario Riggs también transmite el mensaje de la novela. Las actitudes explícitas están en negrita, la gradación está subrayada y las actitudes implícitas están en cursiva.

Ejemplo 4.8′. Fragmento de *Follow the Rabbit-Proof Fence (Seguir el cercado a prueba de conejos)*

Cuando el comisario Riggs —protector de los aborígenes— por fin habló, su tono estaba lleno de **autoridad y determinación**. Supieron, sin lugar a dudas, que era él *el que se llevaba los niños a plena luz del día;* no como los espíritus **malignos** que venían a sus campamentos por la noche.

—He venido a llevarme a Molly, Gracie y Daisy, las tres niñas mestizas, al asentamiento nativo de Moore River —informó a la familia.

El viejo asintió para que se viera que entendía lo que estaba diciendo Riggs. El resto de la familia *se limitó a bajar la cabeza, se negaban a mirar al hombre que les estaba quitando a sus hijas.* Se les llenaron los ojos de **lágrimas** silenciosas que empezaron a rodar lentamente por sus mejillas.

[...] —¿Dónde está la otra, Daisy? —preguntó **nervioso**—. [...] Daos prisa, quiero ponerme en marcha —dijo dando las riendas a Molly—. Riggs estaba **molesto** de haber tenido que **hacerse tantos kilómetros** para encontrar a estas niñas.

Molly y Gracie *se sentaron* sobre el caballo *en silencio;* **las lágrimas** les caían por las mejillas mientras el comisario Riggs daba la vuelta al enorme semental zaino y lo dirigía de vuelta a la estación. Se oyó cómo estallaba **un llanto** agudo. Los **gritos de agonía** de las madres y las mujeres, los **llantos** profundos de los abuelos, tíos y primos llenaron el aire.

El juicio explícitamente positivo de las palabras de Riggs, *autoridad y determinación,* contrasta con el juicio implícitamente negativo sobre su persona, *el que se llevaba a los niños a plena luz del día.* Del mismo modo, su *molestia* por haber tenido que *hacerse tantos kilómetros* contrasta con la creciente prosodia de dolor, que es la reacción de la familia. Es a través de estos patrones de valoraciones encontradas que se destacan los mensajes sociales de las historias para que los lectores los entiendan. En este caso los mensajes son la brutalidad de la política colonial de llevarse a los niños y la aparente frialdad con la que la llevaban a cabo los agentes al cargo, en contraste con la impotencia y el pesar de los niños indígenas y sus familias.

El término técnico para las emociones es **afecto,** y las actitudes explícitas se dice que están **inscritas** en las palabras, mientras que las actitudes implícitas se **evocan.** En la tabla 5.13 se encuentran las actitudes inscritas y las que se evocan, así como las gradaciones en el fragmento.

En las argumentaciones, la gradación y la introducción de otras fuentes son muy importantes (Hood, 2010). Esto se puede ver en la reescritura de una discusión del capítulo 4 (ejemplo 4.16). Las actitudes están en cursiva, la gradación en negrita y la fuente está subrayada (*cuidadosamente* pertenece a la subcategoría de tenacidad).

TABLA 5.13

Valoraciones en el ejemplo 4.8′

	Inscritos	Evocados
Afecto	*lágrimas, nervioso, molesto, lágrimas, llanto, gritos, agonía, llantos, pesar*	*bajaron la cabeza, se negaban a mirar, se sentaron en silencio*
Juicio	*autoridad y determinación*	*el que se llevaba a los niños, el hombre que les estaba quitando a sus hijas*
Apreciación		*hacerse kilómetros*
Gradación	*lleno de, sin lugar a dudas, sus ojos se llenaron de lágrimas silenciosas que empezaron a rodar lentamente por sus mejillas, un llanto agudo, profundos, llenaron el aire*	

Ejemplo 4.16′. Discusión en el que se aprecia el uso de los sistemas de valoración

Siempre que los jóvenes acceden a los medios de comunicación, están expuestos a imágenes de familias *felices y sanas disfrutando* de su tiempo de ocio mientras comen comida rápida y beben bebidas gaseosas. Por un lado, **mucha** gente cree que la comida rápida es *nutritiva y deliciosa*. Sin embargo, si revisamos los datos *con cuidado*, las pruebas **sugieren** que promocionar la comida rápida **puede** tener efectos *perjudiciales* en la salud de los jóvenes.

El uso de fuentes permite incluir otras voces en el discurso. Hay tres tipos de recursos para esto: la proyección, la modalidad y la concesión. La proyección presenta directamente lo que la gente dice y piensa *(mucha gente cree, las pruebas sugieren)*. Los conectores concesivas contraponen puntos de vista alternativos *(sin embargo)*, y los comparativos introducen voces alternativas *(por un lado)*. La modalidad implica posibilidades alternativas: si *la comida rápida puede tener efectos perjudiciales,* también puede no tenerlos. El uso de un marcador de modalidad más fuerte bloquea otras opciones, mientras que una modalidad más débil las deja abiertas. La gradación, en general, puede utilizarse también para abrir el discurso a posiciones alternativas: ***mucha*** *gente cree* implica que hay algunos que no lo creen; *las pruebas* ***sugieren*** implica que pueden ser incorrectas.

Sin embargo, no es solamente los recursos elegidos, sino la manera en la que se utilizan lo que marca el debate con el lector. Sin la circunstancia *siempre* en el ejemplo 4.16′, la primera frase sería simplemente la afirmación de un hecho; ampliarla la convierte en un tema sobre el que merece la pena discutir. Después el escritor atrae al lector con una prosodia de actitudes positivas *contento, sano, disfrutando, tiempo libre, nutritiva y deliciosa,* y concede que ***mucha*** *gente* cree esto. Pero el verbo de proyección *creer* implica la posibilidad de un engaño, que se hace más explícita al contrastarla con *revisamos los datos con cuidado* y *las pruebas.* Llegados a este punto, al lector se le incluye en ese *nosotros* que revisamos los datos, pero en lugar de cerrar el debate, se abre al disminuir la fuerza de las pruebas con *sugieren* y *puede,* que también disminuye el efecto negativo de *efectos perjudiciales.* La complejidad de estos patrones de valoración deja claro por qué la lectura detallada y la reescritura conjunta son útiles para guiar a los estudiantes en el manejo de la valoración en las argumentaciones y los textos de respuesta, como mostramos en el capítulo 4 (§4.5.5).

Se puede decir que los recursos como la gradación y las fuentes son más difíciles de convertir en conocimiento consciente que los significados de otro tipo y, por tanto, sin un andamiaje explícito construido por el profesor tienden a permanecer invisibles para los alumnos. Pero son, de hecho, una dimensión fundamental en el desarrollo del repertorio de cualquier escritor maduro.

Incluso cuando terminan la educación secundaria, pocos estudiantes han logrado dominar estas partes del sistema de valoración como para poder escribir de manera convincente sobre temas de Historia. Sin embargo, el autor de la argumentación vista en el ejemplo 3.32 lo consigue. Este joven escritor también domina el juego de la interacción entre la valoración y la periodicidad; limita las valoraciones explícitas al macrotema, los hipertemas y lo macronuevo, desde donde su dominio extiende sobre las pruebas contundentes que se presentan en el cuerpo del ensayo. Una vez más, las actitudes están en cursiva, las gradaciones en negrita y las fuentes subrayadas.

Ejemplo 3.32. Argumentación escrita por un estudiante

Tesis presentación previa	Era *inevitable* que EE. UU. y la República de Vietnam fueran derrotadas en la Segunda Guerra de Indochina en 1965-1973 por las estrategias *efectivas* que empleó el norte, con la guerra de guerrillas y el camino de Ho Chin Minh. El sur perdió porque sus tácticas de guerra convencional en tierra y aire y sus Campañas de Pacificación eran **totalmente** *inapropiadas* para la guerra de Vietnam. [...]
Argumentos [temas solamente]	Las tácticas de EE.UU. eran *erróneas* [...] El objetivo del EVN y del VC era derrotar a EE.UU. y sus aliados y unificar el norte y el sur en una sola nación. Esta causa se convirtió en una **obsesión**. [...] Estados Unidos y Vietnam del sur luchaban en **franca** *desventaja*. [...] Pero la razón **principal**, y la parte **más** *efectiva* de la estrategia del VC era que tenían una causa. [...] Las políticas de EE.UU. y la República de Vietnam también fueron un *fracaso* y una **parte fundamental** de lo **inevitable de su derrota**. [...]
Reiteración repaso	Era *inevitable* que EE.UU. y la República de Vietnam fueran derrotadas en la Segunda Guerra de Indochina. Lo que contribuyó a esta derrota fue no solo *la fuerza* de la estrategia de guerra de guerrillas llevada a cabo por el norte y el *éxito* **decisivo** del Camino de Ho Chi Minh para abastecer a las tropas. La estrategia de EE.UU. y el sur era *inútil* **en todos los sentidos** para este tipo de guerra. Su utilización de técnicas convencionales y programas de pacificación al final llevó a la gente a creer que, de hecho, eran el *enemigo*. El hecho de que el norte tuviera una causa *emocional* atractiva para **todo el** pueblo y la estrategia **completamente** *inapropiada* del sur y de EE.UU. hacía *inevitable* **desde el inicio** que el sur sería derrotado.

La palabra *inevitable* se opone a cualquier punto de vista alternativo de que Estados Unidos y la República de Vietnam hubieran podido ganar. Por lo demás, la valoración es relativamente suave en el párrafo de la tesis, como debería ser para mostrar objetividad, apreciando tan solo *estrategias efectivas* contra *completamente inapropiada* en la presentación previa de los argumentos (*completamente* parece exagerado aquí). A partir de ahí la valoración se va construyendo mediante oraciones tópicas que se centran en la *causa* del ejército de Vietnam del norte y del Viet Cong y en las *políticas* de Estados Unidos y la República de Vietnam. Se trata de proyecciones metafóricas de lo que la gente vietnamita «creía» y lo que Estados Unidos y la República de Vietnam «decidían», así que las hemos subrayado como fuentes.

En la fase de reiteración, se repiten los juicios y las apreciaciones, y después se amplía el significado de la *causa* del norte con el efecto que produjo en el pueblo *(llevó a la gente a creer, causa atractiva para el pueblo),* con concesión y juicio *(de hecho, el enemigo),* con afecto *(causa emocional)* y gradación *(todo el pueblo),* antes de reiterar la posición del autor de que la derrota era inevitable. Este tipo de patrones de valoración en los diferentes niveles del texto, en macrotema, hipertemas y macronuevo, se pueden tratar con los estudiantes en la construcción conjunta, especialmente en educación secundaria, utilizando buenos modelos como este.

En los textos técnicos suele haber poco uso del sistema de actitud, pero la gradación se puede utilizar ampliamente para explicar y clasificar. Se utiliza para explicar los relámpagos en el ejemplo 3.23.

> Cuando hay **suficientes** cargas positivas y negativas,
> generan **demasiada** energía
> y **explotan** en un destello de luz [...]
> Este destello **ayuda** a equilibrar el número de cargas negativas y positivas en la atmósfera.

La energía se gradúa aquí desde *suficiente* hasta *demasiada* y *explotan,* para explicar cómo la energía eléctrica se convierte en energía lumínica. El verbo secundario *ayuda* implica que el relámpago es solo uno de los factores que equilibra las cargas en la atmósfera. Esta función clasificatoria de la gradación se expresa mediante *en ocasiones* en la siguiente fase de la explicación, para clasificar dos tipos de relámpago.

> **En ocasiones** el destello de luz es movimiento dentro de la nube y **a veces** es movimiento entre la atmósfera y el suelo.

En la siguiente fase, *por tanto* implica que se llega a la conclusión que defiende el autor de forma natural a partir de la explicación, y la **negación** se utiliza para oponerse a un punto de vista alternativo.

> La luz viaja más rápido que el sonido y por eso vemos el relámpago antes de oír el trueno. Hay, **por tanto**, una relación directa entre trueno y relámpago; **no** son fenómenos separados.

Como vimos en la tabla 5.4, la negación se encuentra en el límite externo de la modalidad, y por tanto de las fuentes de la información; decir que algo **no** es cierto implica que alguien cree que **podría serlo**. En la última fase, la gradación se utiliza para explicar la duración del relámpago.

> Los rayos y truenos duran **solo el tiempo necesario** para volver a equilibrar **todas** las cargas eléctricas de la atmósfera.

Como podemos ver, textos informativos de este tipo están muy lejos de ser puramente «objetivos». El recurso interpersonal de la valoración se utiliza en las ciencias al servicio de funciones ideacionales, para clasificar y explicar fenómenos naturales, así como para contrarrestar las alternativas. Estas son temas de suma importancia sobre los que trabajar en la lectura detallada y en la reescritura de los textos científicos, a medida que los estudiantes vayan aprendiendo a dominar el discurso científico.

3.6. Negociación

Hemos mostrado más arriba cómo la evaluación se negocia en los textos escritos a través de los sistemas de valoración. En las interacciones orales, las relaciones sociales se negocian, además, mediante intercambios entre los hablantes. El objetivo de esta sección es dar a los profesores y a los formadores de profesores un conjunto de herramientas para que analicen su propio discurso en el aula, con el fin de rediseñarlo de una manera más efectiva[19]. Con esto en mente, vamos a construir estas herramientas en varios pasos.

[19] Para una información más técnica, véanse Martin, 2007a; Martin y Rose, 2005, 2007.

En §5.2.8 vimos algunos tipos básicos de **funciones del habla** (afirmación, pregunta, orden) en relación con las diferentes estructuras del modo en las cláusulas que expresan estos significados. La tabla 5.14 amplía estas funciones básicas en tres direcciones: (i) lo que se está intercambiando (información o bienes y servicios), (ii) si el que habla está dando o pidiendo, y (iii) si el turno está iniciando un intercambio o una respuesta.

TABLA 5.14
Funciones básicas del habla

	Iniciar	**Responder**
Pedir información	**Pregunta**	**Respuesta**
Dar información	**Afirmación**	**Reconocimiento**
Demandar bienes y servicios	**Petición**	**Cumplimiento**
Ofrecer bienes y servicios	**Oferta**	**Aceptación**

Atender una petición significa dar bienes o servicios. La persona proveedora de esos bienes o servicios es el actor en el intercambio, al que llamaremos A1 (siguiendo a Berry, 1981; cfr. Ventola, 1987). La persona que demanda los bienes o servicios, o acepta una oferta, es A2. Por ejemplo, en el siguiente intercambio el profesor demanda y los estudiantes actúan:

Profesor A2 *Subrayad todos «un poco más allá».*
Estudiantes A1 *[todos subrayan sus textos]*

Las acciones no verbales en los intercambios normalmente se expresan entre corchetes, como hemos hecho más arriba *[todos subrayan sus textos].* Nótese que en el intercambio A2 es la persona con autoridad o familiaridad para exigir un servicio, en este caso el profesor.

La persona con autoridad para dar **información** es el conocedor primario del intercambios o C1. En las interacciones pedagógicas esta persona normalmente es el padre, la madre o el profesor, y el estudiante es el conocedor secundario o C2. Esto se puede ver fácilmente en los intercambios iniciales entre padres e hijos, en los que los padres dan información, el niño la repite y el padre aprueba.

Madre C1 [señala al lobo] *Ay, ay, ay, veo al lobo.*
Niño C2 [pasa a la página 4 y señala al lobo] *Ay, ay, ay.*
Madre C1 *Ay, ay, ay.*

Cuando se trata de intercambios en el aula, normalmente es el profesor el que hace preguntas, exigiendo información de los estudiantes. El profesor sigue siendo el conocedor primario o C1 porque tiene la autoridad última de evaluar la respuesta de los alumnos. Aunque en su respuesta den información, los estudiantes siguen siendo los conocedores segundarios o C2. Por tanto, en cualquier intercambio pedagógico la evaluación del profesor es obligatoria (como vimos en el capítulo 1 y en el 4). Se aplaza, de algún modo, al hacer primero una pregunta para que los estudiantes puedan responder y luego recibir una evaluación. Así que podemos llamar a la pregunta del profesor **aplazada C1,** o **aC1.** Las evaluaciones pueden ser positivas o negativas.

Profesora aC1 *¿Qué es una viuda? ¿Rhianna?*
Estudiante C2 *Una señora mayor.*
Profesora C1 *Bueno, no parece muy mayor.*

Profesora aC1 *Así que si don Zorro salió lentamente del agujero, ¿qué parte de su cuerpo puede que todavía esté dentro del agujero?*
Estudiante C2 *La cola.*
Profesora C1 *Eso es, exacto.*

La diferencia entre estos dos ejemplos es que la primera pregunta del profesor no ofrece crite-

rios adecuados para que Rhianna pueda responder correctamente, así que el profesor la rechaza. En cambio, la pregunta del segundo profesor da suficiente información para tener una respuesta correcta, y esta recibe su aprobación. Este tipo de estructura de intercambio tiene correlación con el núcleo de un intercambio pedagógico que resumimos en el capítulo 4, correlacionado en la figura 5.11 (el signo ^ significa «seguido de»).

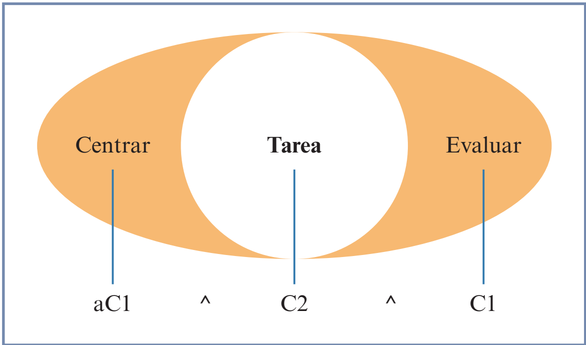


Figura 5.11.—Núcleo de la estructura de una actividad de aprendizaje y de intercambio.

Esta estructura central del intercambio se puede ampliar por delante y por detrás. Para empezar, el profesor puede incluir más de una pregunta aC1 en el turno *centrar.* La segunda aC1 amplía la primera y se indica con =.

Profesor	aC1	*¿Ves la palabra que nos indica que la política de Sudáfrica saltó por los aires?*	Centrar
	=aC1	*La política de Sudáfrica...*	
Estudiante	C2	*Estalló.*	Identificar
Profesor	C1	*¡Estalló!*	Aprobar

El turno de aC1 se amplía para hacer más fácil la tarea, al leer hasta la palabra que el alumno tiene que identificar. Esta secuencia de turnos de aC1 se llama **turno complejo** (igual que una cláusula compleja consiste en una secuencia de cláusulas). Segundo, el profesor puede dar información antes de *centrar* en el turno C1, que llamamos **preparar.**

Profesor	C1	*Entonces nos dice que la política de Sudáfrica estalló por los aires*	Preparar
Profesor	aC1	*¿Ves la palabra que nos indica que la política de Sudáfrica saltó por los aires?*	Centrar
	=aC1	*La política de Sudáfrica...*	
Estudiante	C2	*Estalló.*	Identificar
Profesor	C1	*¡Estalló!*	Aprobar

El turno C1, preparar, está fuera del núcleo del intercambio, indicado por el subrayado. Después de la respuesta de los estudiantes, el profesor puede pedir clarificación. Esto se llama turno de **seguimiento,** y le ponemos la etiqueta **sg.** Las **respuestas** de los estudiantes a los **turnos de seguimiento** se etiquetan **tsg.** En la siguiente parte del intercambio se utiliza un turno de seguimiento para involucrar a toda la clase y poder aprobar la respuesta.

Profesor	C1	*Entonces nos dice que la política de Sudáfrica estalló por los aires.*	Preparar
Profesor	aC1	*¿Ves la palabra que nos indica que la política de Sudáfrica saltó por los aires?*	Centrar
	=aC1	*La política de Sudáfrica...*	
Estudiante	C2	*Estalló.*	Identificar
Profesor	C1	*¡Estalló!*	Aprobar
	sg	*¿Lo ha dicho bien?*	
Estudiantes	**tsg**	*Sí.*	

Vemos de nuevo que la secuencia de turnos de seguimiento es un turno complejo, que forma la fase de aprobación del intercambio. En el si-

guiente ejemplo tomado de una clase de matemáticas de quinto curso, el profesor amplía la pregunta aC1 simplemente a base de repetirla hasta que el estudiante responde. Después hace un seguimiento de su respuesta al pedirle que la repita.

Profesor	C1	*Entonces la B irá aquí, justo en el medio, ¿no, Hasan? B*	Preparar
	=aC1	*¿Ves por qué va a ir ahí en el medio?*	Centrar
Profesor	=aC1	*¿Ves por qué va ahí?*	
	=aC1	*¿Puedes explicar por qué?*	
Estudiante	C2	*Tiene cinco lados.*	Identificar
Profesor	**sg**	*¿Perdón?*	
Estudiante	**tsg**	*[más alto] Tiene cinco lados.*	
Profesor	C1	*Bien, tiene cinco lados.*	Aprobar

Aunque este profesor ha preparado la pregunta con información literal del diagrama que están estudiando, la pregunta aC1 para centrar exige una respuesta interpretativa, que procede del propio conocimiento del estudiante. Como se dirige a un estudiante con dificultades, la respuesta tarda en llegar, por lo que el profesor repite la pregunta. Cuando el chico consigue responder, lo hace en voz muy baja, y tiene que repetir la contestación.

Sin la preparación adecuada en los turnos de preparar y centrar, es posible que los estudiantes no sean capaces de responder. En este caso, lo habitual es que los profesores ofrezcan más criterios. La clase de quinto curso aquí está construyendo un gráfico utilizando datos sobre el tiempo.

Profesor	aC1	*Entonces, ¿qué vamos a hacer ahora?*	Centrar
Profesor	=aC1 -	*¿Cómo vamos a mostrar el tiempo que hizo el lunes de la semana pasada?* *[no hay respuesta]*	
Profesor	C1	*Bueno, hacía sol.*	Preparar
	aC1	*¿Qué podríais hacer para mostrar eso?*	Centrar
Estudiante	C2	*Ponerlo en un color... del sol. Poner amarillo.*	Proponer
Profesor	C1	*Buena idea.*	Aprobar

Lo más habitual es que los estudiantes den respuestas que el profesor no está buscando y las evalúa y ofrece más criterios para ayudarles. En el intercambio con alumnos de primer curso visto en el ejemplo 1.2, el profesor va dando pistas con las preguntas para centrar antes de conseguir la respuesta que busca.

1	Profesora	aC1	*¿Qué es una viuda?*	Centrar
		=aC1	*A mí me parece una señora.*	
		=aC1	*¿Qué es una viuda? ¿Rhianna?*	
	Rhianna	C2	*Una señora mayor.*	Proponer
	Profesora	C1	*Bueno, no parece muy mayor.*	Rechazar
2	Profesora	aC1	*¿Hay un papá ahí?*	Centrar
	Estudiantes	C2	*No.*	Proponer
3	Profesora	aC1	*¿Qué creéis que le ha pasado al padre?*	Centrar
	David	C2	*Parece... una vaca.*	Proponer
	Profesora	sg	*¿David?*	
	David	tsg	*Es, es, es una vaca pequeña.*	
	Profesora	C1	*No, no.*	Rechazar
4	Profesora	aC1	*Cuando hay una viuda, le ha pasado algo al papá.*	Centrar
	Adam	C2	*¿Se ha muerto? Señorita, ¿se ha muerto?*	Proponer
	Profesora	C1	*Sí, eso es.*	Aprobar

Esto es un intercambio complejo que consiste en una serie de cuatro intercambios. Es habitual

que las interacciones largas estén formadas por intercambios complejos como estos.

Una consecuencia de la jerarquía creada por las interacciones habituales del aula es que los estudiantes que rara vez reciben aprobación terminan por no participar o por oponer resistencia. Como dijimos en el capítulo 4, la opción de no participar no aparece en la transcripción de las clases, porque solo responden a las preguntas los que siguen participando en la clase, excepto cuando el profesor llama a uno de los estudiantes que más le cuesta, como a Hasan en el ejemplo de más arriba. Una táctica de oposición que utilizan mucho los alumnos es ridiculizar las preguntas del profesor. Este tipo de movimiento es un **desafío**, que llamamos **df**. En respuesta, la táctica habitual de los profesores es ignorar las preguntas no deseadas, incluyendo los desafíos. En este ejemplo, la clase del octavo curso ha estado leyendo una novela y hablando de los personajes.

Profesor	aC1	*Abel, ¿qué tipo de hombre es?*	Centrar
Estudiante	df	*Un hombre.*	Proponer
Profesor	aC1	*Piensa en el tipo de cosas que hizo.*	Centrar
Estudiante	C2	*Tenía la fantasía del mar.*	Proponer
Profesor	sg	*¿Qué? Repite eso*	
Estudiante	tsg	*Soñaba con el mar.*	
Profesor	C1	*Gracias, June. [escribe en la pizarra]*	Aprobar

El estudiante que se ha resistido a colaborar subvierte la clasificación que el profesor está pidiendo que se construya. Sin embargo, el objetivo del desafío no es que se le ignore, sino llamar la atención del profesor o, por lo menos, del resto de la clase. Así que otro estudiante subvierte todavía más la clasificación del profesor y este se ve forzado a responder (etiquetado **tdf**).

Profesor	aC1	*¿Qué tipo de hombre era Mad Macka?*	Centrar
Estudiante	df	*Un perro*	Proponer
Profesor	tdf	*Ben, no queremos respuestas estúpidas. [los estudiantes empiezan a ofrecer respuestas].*	Rechazar

El objetivo de hacer preguntas y evaluar las respuestas de los estudiantes no debería ser simplemente crear una jerarquía entre los alumnos, sino profundizar en sus respuestas para alcanzar el objetivo de aprendizaje de la lección. El trabajo sobre las respuestas puede ser un solo turno C1 que sigue a la evaluación. Aquí está otra vez la lección sobre gráficos en quinto año.

Profesor	aC1	*¿Cómo representaríamos ese tipo de información?*	Centrar
	=aC1	*¿Toda esa información en un solo gráfico?*	
Estudiante	C2	*Se podría poner... como el lunes, debajo, así.*	Identificar
Profesor	C1	*Se podría.*	Aprobar
	C1	*Se podría poner lunes, martes, miércoles, jueves, viernes en la parte de abajo del gráfico.*	Profundizar

Todos los profesores confían en estudiantes como este para que den respuestas que se puedan utilizar para seguir profundizando en el tema de la lección. Como las preguntas del turno centrar a menudo no dan la información suficiente para que muchos alumnos respondan con seguridad, hay una minoría que lo hace de forma continuada en cualquier clase. En este caso, la respuesta del estudiante procede de su conocimiento de los gráficos, y la elaboración del profesor se construye sobre eso con más detalle. Al igual que los turnos de preparación, los de elaboración están fuera del núcleo del intercambio, como se indica con la raya que aparece por encima.

Las elaboraciones también se pueden negociar como un intercambio. Esto se utiliza, por ejemplo, en la lectura detallada para descomponer metáforas léxicas y gramaticales, como la que sigue, relativa al ejemplo 4.12.

Profesor	aC1	*¿Sabéis por qué se llama rebelión?*	Centrar
	=aC1	*Porque la gente hacía ¿qué?*	
Estudiantes	C2	*Rebelarse.*	Proponer
Profesor	C1	*La gente se rebela, sí.*	Aprobar
	aC1	*¿Y contra quién se rebelaban?*	Centrar
Estudiantes	C2	*El gobierno.*	Proponer
Profesor	C1	*El gobierno, exactamente.*	Aprobar
	C1	*Así que era una rebelión.*	Profundizar

Este intercambio complejo funciona de forma fluida porque los estudiantes responden a las categorías semánticas de las preguntas del turno centrar (*¿Qué* ***hacía*** *la* ***gente****? ¿****Contra quién*** *se rebelaban?*), con el fin de volver a expresar conjuntamente la metáfora gramatical como un proceso en el que intervienen personas y cosas. Por último, el profesor elabora reiterando la expresión nominal (*era una rebelión*). Llegados a este punto el profesor también podía haber elaborado más llamándolo una cosa que representa un proceso: una metáfora.

Estas opciones de intercambio pedagógico están en correlación con el modelo orbital de actividades de aprendizaje en la figura 5.12. Como hemos visto, cada turno en el núcleo (dC1, C2, C1) se puede ampliar para formar un turno complejo. Las fases de preparar y elaborar consisten en más movimientos C1 que se pueden ampliar a intercambios. Se relacionan con el núcleo como un intercambio complejo, marcado aquí con una doble barra oblicua // (igual que se marcan las cláusulas en una cláusula compleja).

Las opciones para cada fase de un intercambio complejo están ampliadas en las tablas 5.15-5.18, expuestas a continuación. Los ejemplos están tomados de los intercambios que hemos visto antes para que los contextos se entiendan fácilmente. Las posibilidades para iniciar, responder y evaluar dependen del nivel de orientación que ofrece el profesor. El objetivo es mostrar los contrastes entre los intercambios en los que los profesores dan mucho apoyo a los estudiantes, e intercambios en los que el apoyo no es el adecuado. Con esto en mente, los ejemplos en los que se da mucho apoyo se han tomado del intercambio de la lectura detallada del ejemplo 4.12.

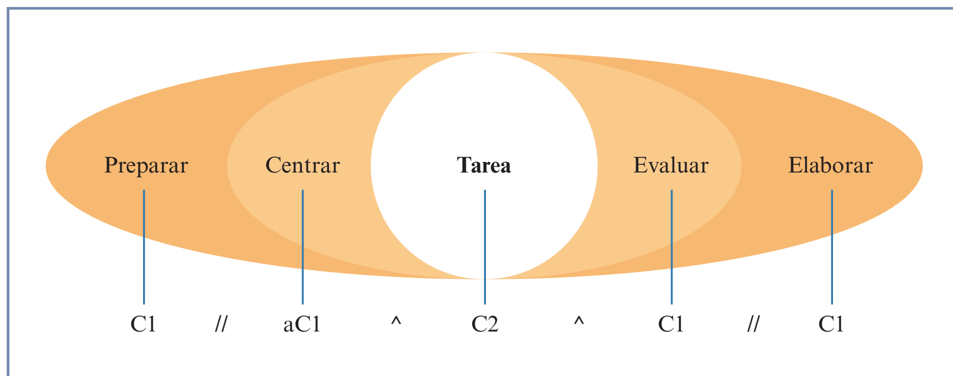


Figura 5.12.—Intercambios pedagógicos y actividades de aprendizaje.

TABLA 5.15

Opciones de inicio

	C1		aC1			=aC1	
Poco apoyo	Ninguna preparación	—	**Centrar**	Ninguna información	*¿Ves por qué va a ir ahí en el medio?*	Repetir pregunta	*¿Ves por qué va ahí? ¿Puedes explicar por qué?*
Mucho apoyo	**Preparar**	*Nos dice que la política de Sudáfrica saltó por los aires*	**Centrar**	Ofrecer información	*¿Ves la palabra que nos indica que la política de Sudáfrica saltó por los aires?*	Información ampliada	*¿... la política de Sudáfrica?*

TABLA 5.16

Opciones de respuesta

	C2			sg		tsg	
Poco apoyo	**Centrar**	De la experiencia	*Tenía la fantasía del mar.*	Respuesta de seguimiento	*¿Qué? Repite eso*	Repetir respuesta	*Soñaba con el mar*
Mucho apoyo	**Identificar**	Del texto	*Estalló*	Seguimiento de la evaluación	*¿Lo ha dicho bien?*	Aprobar	*Sí*
	Proponer	De las pistas en los turnos de preparar y centrar	*Volcanes*				

TABLA 5.17

Opciones de evaluación

	aC1	C2	C1		
Poco apoyo	*Abel, ¿qué tipo de hombre es?*	*Un hombre* [reto]	**Rechazar**	Ignorar	—
	¿Qué es una viuda?	*Una señora mayor*		Matizar	*Bueno, no parece muy mayor*
	¿Qué es una viuda?	*Es, es, es una vaca pequeña*		Negar	*No, no.*
	¿Qué tipo de hombre era Mad Macka?	*Un perro*		Advertir	*Ben, no queremos respuestas estúpidas.*
Mucho apoyo	*¿Qué hizo la gente?*	*Rebelarse*	**Aprobar**		*La gente se rebela, sí.*

TABLA 5.18

Opciones de elaboración

Elaboración monológica			**Elaboración dialógica**		
C2		*Se podría poner... como el lunes, debajo, así.*	**C2**		*Rebelarse*
C1		*Se podría*	**C1**		*La gente se rebela, sí*
C1	Elaborar	*Se podría poner lunes, martes, miércoles, jueves, viernes en la parte de abajo del gráfico*	**aC1** **C2** **C1** **C1**	Centrar Proponer Aprobar Elaborar	*¿Y contra quién se rebelaban?* *El gobierno.* *El gobierno, exactamente.* *Así que era una rebelión*

En muchos casos, la elaboración es necesariamente monológica, ya que el profesor debe dar a los estudiantes información nueva, como definiciones y explicaciones. Hay muchos ejemplos en el capítulo 4. Sin embargo, hay que tener cuidado de que las profundizaciones monológicas no duren demasiado ni den demasiada información que muchos estudiantes no puedan seguir ni retener.

En las tablas 5.15 a 5.18 no se ha incluido el turno A2 en el que los profesores guían a los estudiantes para que subrayen las palabras que han identificado. Naturalmente, también hay otros muchos contextos en los que los profesores guían a los estudiantes, especialmente en intercambios relacionados con las rutinas de aula y el comportamiento de los estudiantes, como se ve en el intercambio del ejemplo 5.2 en §5.2.8. En la lectura detallada, se utiliza el turno dirigir para asegurar que todos los estudiantes saben exactamente qué palabras destacar.

Este esquema de los recursos para la negociación, en el contexto del discurso de aula, está pensado para dar a profesores, formadores de profesores e investigadores un conjunto sistemático de herramientas con las que interpretar las interacciones de aprendizaje. Para los investigadores del mundo de la educación, estas herramientas pueden ser de ayuda a la hora de interpretar la observación de una clase, en vez de los comentarios que a menudo se encuentran en lugar de unos análisis rigurosos. A los formadores de profesores les puede ayudar a enfocar sus enseñanzas de forma más rigurosa, en lugar de utilizar nociones tan ambiguas como «centrado en el profesor» o «centrado en el alumno» o «preguntas abiertas y preguntas cerradas». A los profesores les puede ofrecer una visión de su propio discurso, que les empodera y les proporciona los medios para diseñarlo de manera consciente, permitiéndoles llegar de una manera más efectiva a todos sus estudiantes.

6 Conocimiento de la pedagogía

En este capítulo vamos a repasar los conocimientos sobre pedagogía que se han acumulado a lo largo del proyecto de investigación de la Escuela de Sídney y que hemos esbozado en los capítulos de este libro. Empezaremos con las estrategias que se han diseñado para enseñar a leer y escribir en el aula y terminaremos con un esquema del programa profesional de aprendizaje para docentes que ha evolucionado para enseñar a profesores el conocimiento de la pedagogía y la lengua.

1. LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO GÉNERO: UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El análisis y diseño de la práctica pedagógica que se describe entre los capítulos 1 y 5 se puede resumir en tres grandes categorías en cuanto al tenor, el campo y el modo:

1. Relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes.
2. Actividades pedagógicas y secuencias de actividades.
3. Modalidades pedagógicas, incluyendo ejercicios orales, escritos, visuales y manuales.

En esta sección resumimos nuestros análisis y diseños a través de unas imágenes que culminan en un modelo que las integra y lleva hacia una teoría de la enseñanza y el aprendizaje basado en la lengua (Halliday, 1993; Rose, 2007, 2011b).

1.1. Relaciones pedagógicas

Empezamos este libro con lo que nosotros entendemos como el problema central de la educación: la desigualdad entre estudiantes en lo que se refiere a la participación en las actividades de aprendizaje de la escuela, incluyendo el aprendizaje en el aula y el aprendizaje individual derivado de la lectura. Sugerimos que esta desigualdad tiene su origen en el hogar, en las distintas experiencias de lectura del niño con sus padres y las orientaciones asociadas con el significado (Adams, 1990; Williams, 1995; Hasan, 2009), y no con la capacidad innata para aprender. Es más, estas diferencias, en vez de reducirse, aumentan a lo largo de los años de escolarización a causa de la incapacidad de las prácticas docentes para acabar con ellas (Hattie, 2009). Las desigualdades en la participación crean jerarquías de éxito y fracaso (Bernstein, 1990, 1996/2000) y círculos de inclusión y exclusión (Nuthall, 2005) en la escuela y en cada aula; estos construyen las

identidades de los niños como estudiantes mejores o peores, como se ve en el diagrama de la figura 6.1.

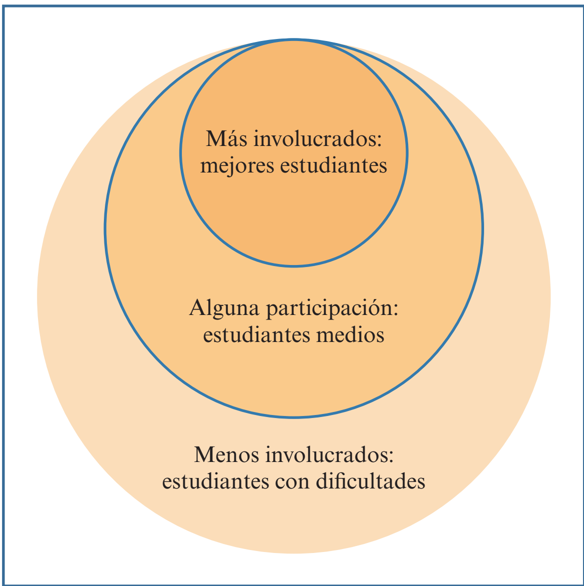


Figura 6.1.—Jerarquías de éxito y fracaso, inclusión y exclusión.

Según Bernstein, la interiorización que hacen los estudiantes de esta jerarquía sirve para naturalizar la gran desigualdad de los resultados en la escuela, ya que el fracaso se achaca a cualidades innatas (cognitivas, afectivas) o a los déficits culturales transmitidos por la familia (1996, 2000: 5). Esta desigualdad de resultados se ha convertido en disfuncional en un orden socioeconómico cambiante, y ha traído consigo una presión sobre la escuela y los profesores para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura.

1.2. Actividades pedagógicas

En nuestra opinión, la desigualdad de los resultados se mantiene porque no se enseñan explícitamente las habilidades que necesitan los estudiantes para poder leer y escribir de forma independiente en todas las asignaturas del currículo en cada etapa escolar. En lugar de esto, los estudiantes que tienen éxito en la escuela adquieren las habilidades necesarias en cada etapa, de forma tácita, empezando en casa, leyendo con sus padres y recibiendo orientación hacia los significados que encierra el texto escrito (Hasan, 2009; Williams, 1995, 1999b, 2001). Esta secuencia de preparación tácita y evaluación se representa en el diagrama en la figura 6.2 (véase Rose, 2004, 2007, para más detalle).

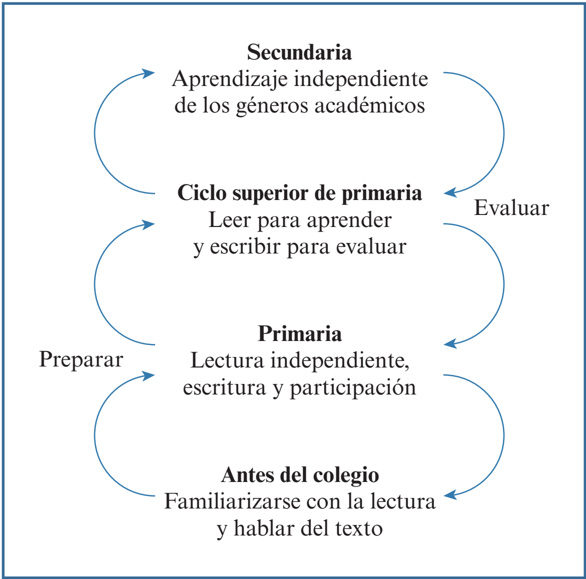


Figura 6.2.—Secuencia de aprendizaje tácito en la escuela.

Nuestra forma de enfocar el problema ha sido diseñar actividades que puedan proporcionar a todos los estudiantes las habilidades que necesitan para tener éxito y que se puedan integrar en la enseñanza de las asignaturas en todos los niveles de la escolarización. Nuestro punto de arranque fue analizar las actividades de aprendizaje que situaban la tarea del alumno como elemento central; es decir, se empezaba por la tarea y después

venía la evaluación. Es posible que la manera de presentar la tarea proporcione el suficiente apoyo para que muchos la realicen con éxito, pero puede que no baste para algunos alumnos. Por ejemplo, a los estudiantes se les puede dar un modelo o simplemente se les puede dirigir para que escriban sobre un tema. Es posible que algunos estudiantes tengan experiencia suficiente del género que se espera, del campo y de los recursos de la lengua para crear buenos textos, pero otros pueden no tenerla. La evaluación, por tanto, calificará a los estudiantes según la experiencia previa que aportan a la tarea. Es posible reducir la desigualdad si se prepara adecuadamente a todos los estudiantes para cada tarea de aprendizaje. El éxito en una tarea de aprendizaje proporciona una base para participar en la elaboración de la actividad de aprendizaje, lo que puede llevar a un conocimiento más profundo. Este modelo nuclear de tareas de aprendizaje se representa en la figura 6.3.

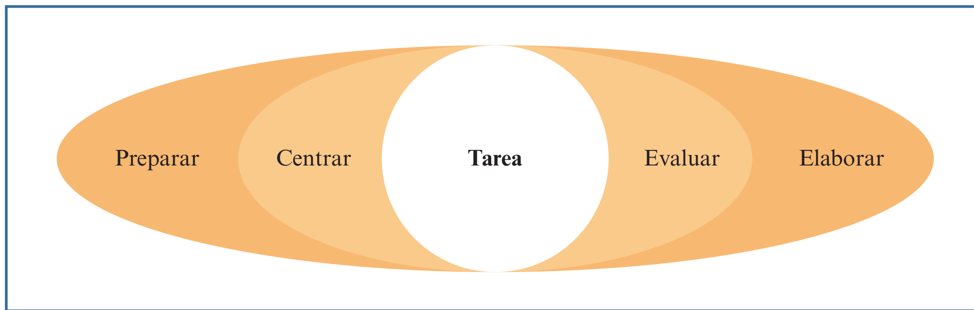


Figura 6.3.—Cinco fases de la actividad de aprendizaje.

Se aplica el modelo nuclear de las actividades de aprendizaje para analizar y diseñar actividades en distintos niveles: de las unidades didácticas, de cada actividad en una lección y de las interacciones en el aula. Las cinco fases también se entienden como un ciclo, en el que cada fase de elaboración proporciona una base para preparar la siguiente tarea, como en la figura 6.4.

Como cada ciclo de una actividad de aprendizaje se nutre de los ciclos anteriores, las secuencias de la enseñanza toman la forma de un currículo en espiral. Cada tarea es más exigente que la anterior, a medida que las habilidades y los conocimientos de los estudiantes se van acumulando (figura 6.5).

Para diseñar preparaciones efectivas para la tarea de aprendizaje de la lengua, tomamos el concepto «orientación a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida» que habían observado Halliday y Painter en el apren-

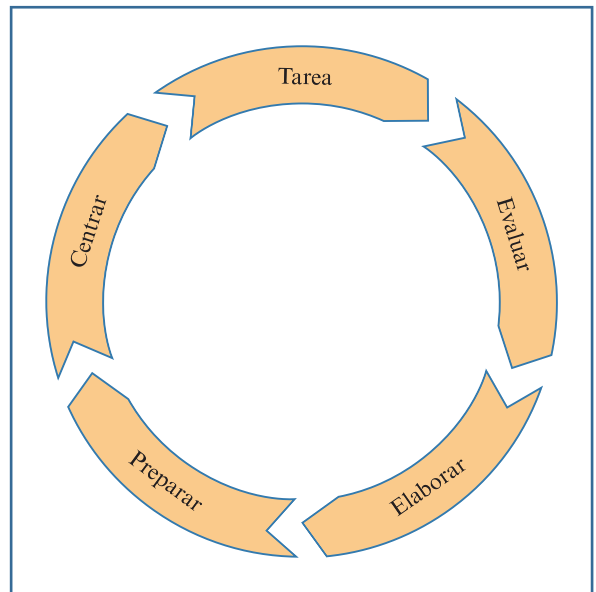


Figura 6.4.—La actividad de aprendizaje como un ciclo.

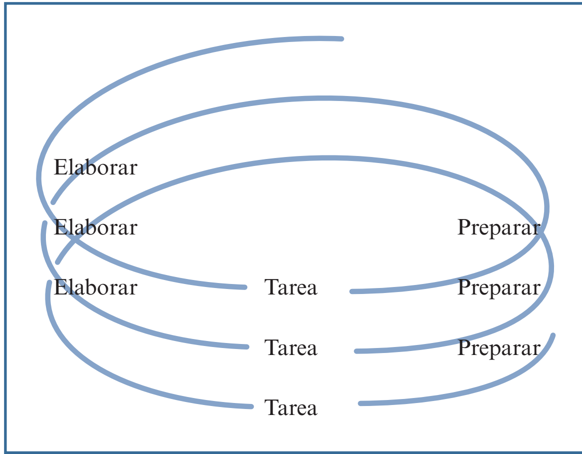


Figura 6.5.—Currículo en espiral de los ciclos de aprendizaje.

dizaje de la lengua en el hogar. La orientación a través de la interacción capacita a los estudiantes para hacer tareas que posiblemente estén muy por encima de su competencia individual. La repetición guiada de tareas difíciles permite que los estudiantes desarrollen habilidades de una forma más efectiva que con la práctica individual de tareas de un nivel inferior. Las preparaciones bien diseñadas permiten que todos los estudiantes de una clase realicen las mismas tareas, incluso las que son más difíciles por su exigencia intelectual, a través de la práctica conjunta guiada, a pesar de los diferentes niveles de capacidad al inicio. A lo largo del tiempo, la práctica conjunta guiada reduce las desigualdades entre los estudiantes, como se muestra en la figura 6.6.

En las dos primeras fases del proyecto de la Escuela de Sídney *(Lenguaje y poder social* y *Escríbelo bien)* se diseñó y perfeccionó un ciclo de enseñanza/aprendizaje para que los profesores guiaran a los estudiantes en la escritura de los géneros de la escolarización. En este ciclo, la tarea final de los estudiantes es la construcción independiente del género en cuestión. La preparación se diseñó en dos etapas, incluyendo la deconstrucción de un texto modelo, y la construcción conjunta de un nuevo texto por toda la clase, con la orientación del profesor y la interacción de los estudiantes. La versión del ciclo de *Escríbelo bien* se presenta en la figura 6.7.

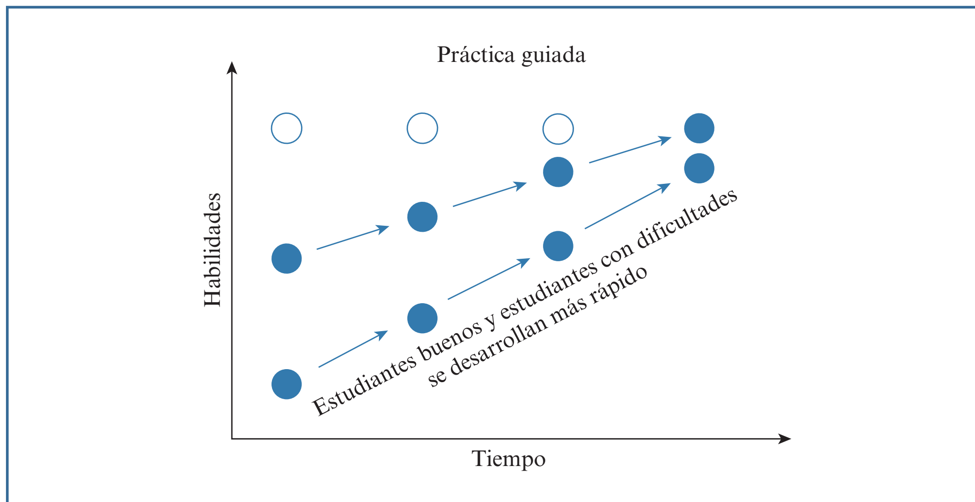


Figura 6.6.—Reducir la brecha con la práctica guiada.

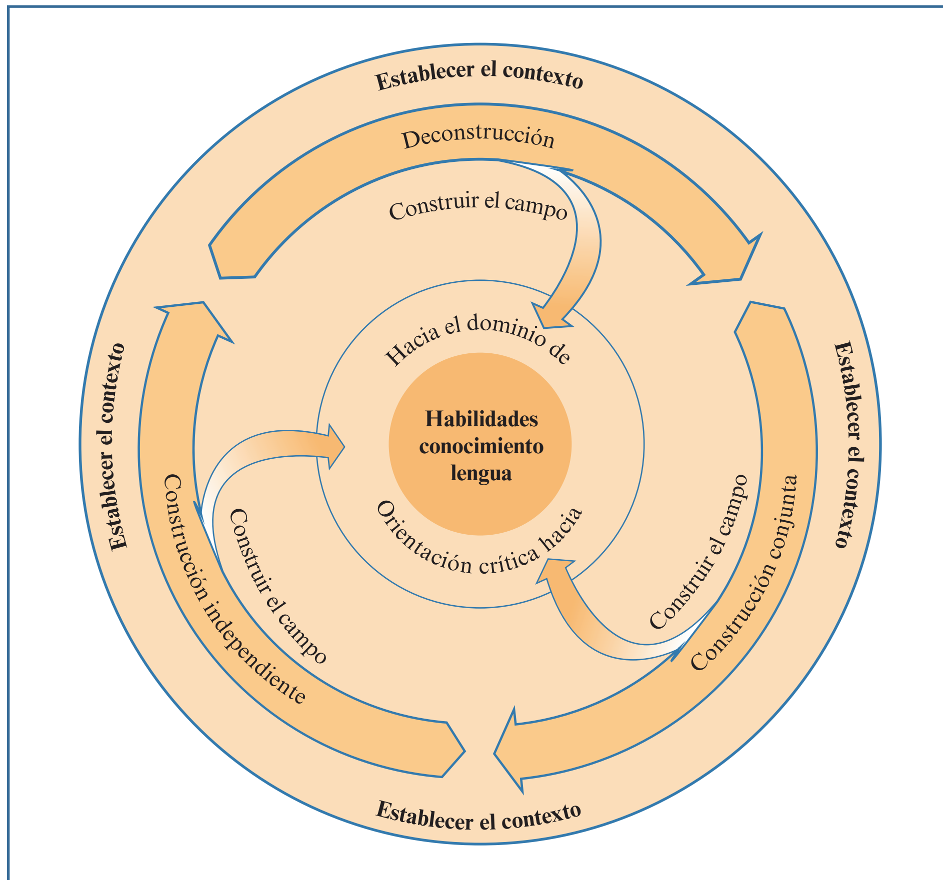


Figura 6.7.—Ciclo de enseñanza-aprendizaje de la escritura basada en los géneros.

En la fase más reciente del proyecto, la pedagogía de la escritura se amplió para integrar la lectura y la escritura en las áreas del currículo en todos los niveles con el programa *Leer para aprender.* El centro de atención está en preparar a todos los estudiantes para leer textos del currículo y poder utilizar lo que aprenden de la lectura cuando escriben. El programa incluye nueve conjuntos de actividades de aprendizaje que estructuran tres niveles de andamiaje o apoyo, para textos, párrafos, oraciones, grupos de palabras y palabras, como se presenta en la figura 6.8.

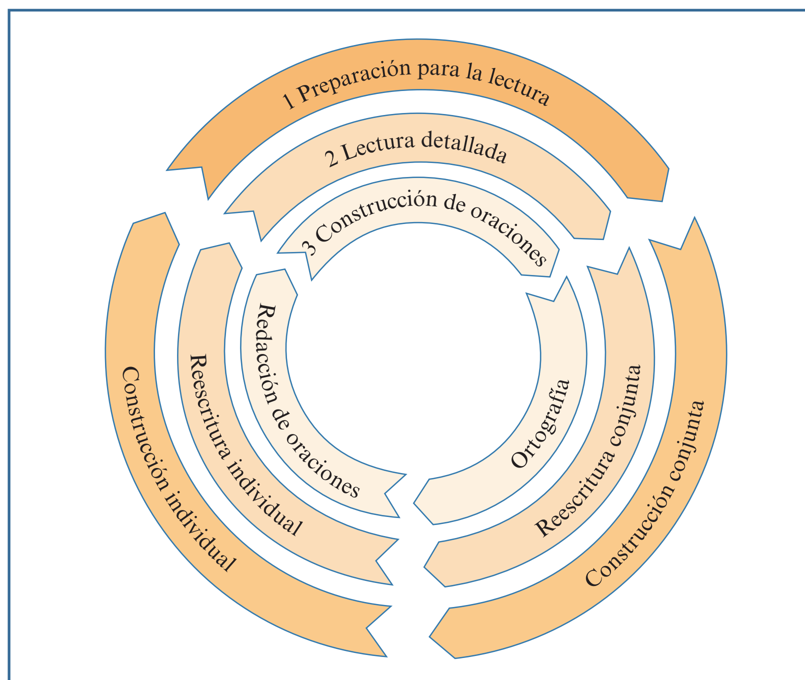


Figura 6.8.—Nueve conjuntos de actividades de aprendizaje en *Leer para aprender.*

1.3. Modalidades pedagógicas

La pedagogía basada en los géneros discursivos despliega relaciones entre las modalidades pedagógicas —orales, escritas, visuales y manuales— con el fin de maximizar la efectividad de las actividades de aprendizaje. El discurso oral de la clase se diseña cuidadosamente para involucrar a todos los estudiantes en las tareas de lectura y escritura. El punto de partida es la preparación oral para la lectura, seguido de la lectura en voz alta y por último el debate sobre los significados del texto. La lectura del texto y el debate posterior llevan a las actividades de escritura, en las que se guía a los estudiantes para que utilicen los recursos lingüísticos que han aprendido de la lectura. El diseño de la discusión sobre el texto también incluye la lectura de las imágenes que acompañan al texto y su relación con el texto escrito, como se ve en los textos científicos (en §4.4.1) y en los libros infantiles (en §4.7.2). También se desarrollan actividades manuales para dar a los estudiantes un dominio mayor de la lectura y la escritura, utilizando colores para subrayar, cartulina y tijeras, pizarras, rotuladores y borradores.

La integración de estas modalidades encuentra su nivel más minucioso en la lectura detallada, donde el profesor:

1. Prepara oralmente.
2. Centra la atención visual de los estudiantes en las palabras.
3. Los estudiantes identifican las palabras escritas.
4. Las subrayan manualmente.
5. El profesor y los estudiantes elaboran oralmente sus significados.

Estos cinco pasos entre las modalidades orales, escritas, visuales y manuales se presentan en la figura 6.9.

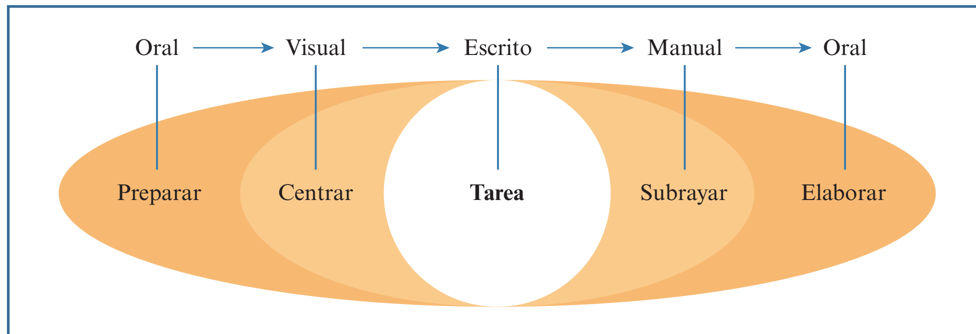


Figura 6.9.—Modalidades pedagógicas en los ciclos de lectura detallada.

La preparación oral proporciona acceso al significado escrito por medio de una generalización o parafraseándolo en términos cotidianos; es decir, se simplifica, y así se compromete menos significado. Por el contrario, se compromete más significado en la elaboración oral, a medida que se define, se explica o se debate sobre el significado escrito (Liu, 2010)[1]. La atención de los estudiantes se dirige a escuchar la preparación oral y después a fijar la vista en las palabras en el papel. Un estudiante lee las palabras en voz alta y el profesor las repite al pedir que se subrayen. El acto de subrayar aumenta la percepción de las palabras de los estudiantes, de modo que están listos para prestar atención a la elaboración. Estas relaciones entre modalidades pedagógicas se esquematizan en la figura 6.10.

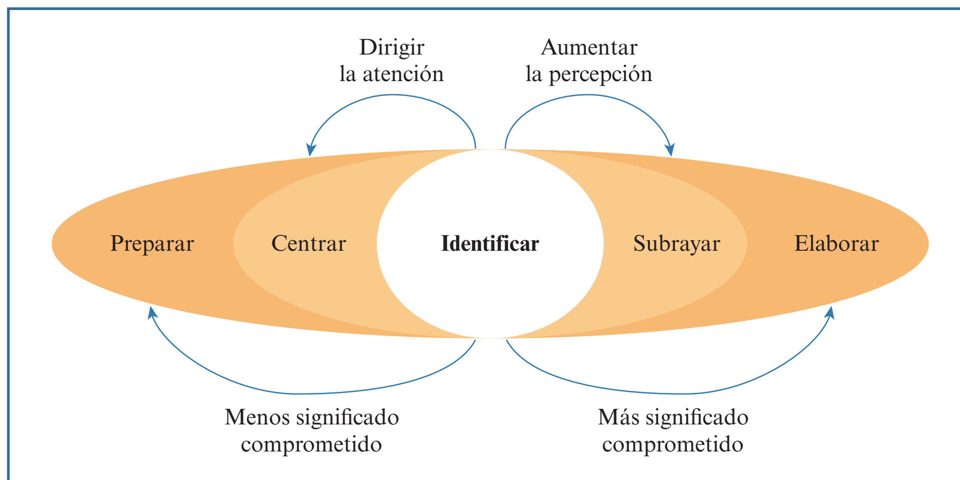


Figura 6.10.—Funciones de las modalidades pedagógicas en los ciclos de lectura detallada.

[1] Aquí «comprometer» se refiere al grado de especificidad del significado que se crea en un texto; esto tiene que ver con cuántas opciones de significado se toman y con qué frecuencia aparecen ejemplos de las opciones que elige un texto (Martin, 2010).

1.4. Conocimiento acerca de la lengua (CAL)

El objetivo de las prácticas pedagógicas de las que acabamos de hablar es dar a todos los alumnos acceso al mismo nivel de conocimiento de los contenidos del currículo. En el proceso, los estudiantes adquieren conocimientos acerca de la lengua en distintos niveles: de género, de registro, de discurso, de gramática y de la grafía/fonología. En cada uno de estos niveles el CAL se hace explícito por medio de un metalenguaje pedagógico que es sistemático y coherente, y se presenta durante el proceso de leer y escribir textos de manera conjunta.

El metalenguaje se basa en el modelo de lengua en contexto social de la LSF (lingüística sistémico-funcional), e incluye tres tipos de significados o metafunciones: interpersonal, ideacional y textual, realizados como patrones del discurso, gramática y fonología/grafía, que representan relaciones sociales (o tenor), interpretan las experiencias como actividades, personas y cosas (o campo), y presentan los significados como texto-en-contexto (o modo). Estas tres dimensiones de registro están imbricadas en cada género, que hemos definido como «proceso social orientado hacia un objetivo y formado por etapas», modelado en la figura 6.11.

Al analizar el discurso utilizando este enfoque, en la primera fase del proyecto identificamos un conjunto de géneros que se suponía que debían escribir los estudiantes de primaria, y se hizo una descripción de su finalidad, sus etapas y las características claves de su lengua. Los géneros claves y su finalidad se han resumido en la tabla 6.1.

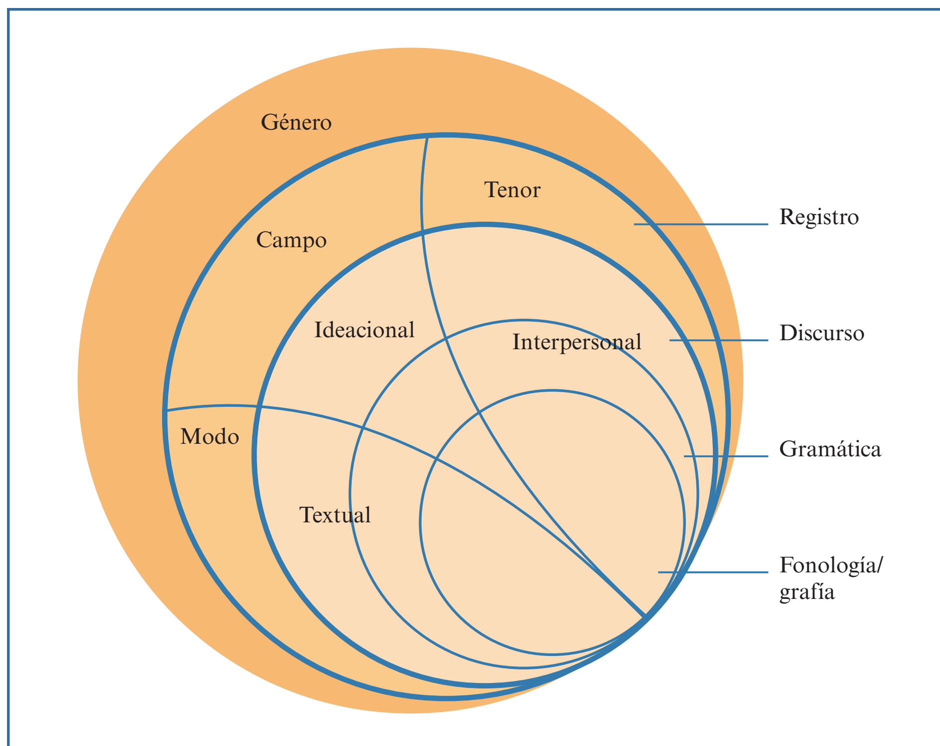


Figura 6.11.—Lengua en contexto social.

TABLA 6.1
Géneros básicos en la escuela primaria

	Género	**Finalidad**
Historias	Relato Narración Anécdota Ejemplum	Relatar hechos. Resolver una complicación. Compartir una reacción emocional. Juzgar una personalidad o un comportamiento.
Géneros informativos	Descripción Informe Explicación Procedimiento Protocolo	Describir entidades específicas. Clasificar y describir entidades generales. Explicar secuencias de eventos. Cómo realizar una actividad. Qué hacer y qué no hacer.
Géneros argumentativos	Argumentación Discusión	Apoyar un punto de vista. Debatir dos o más puntos de vista.

Los géneros se modelaron como patrones de patrones de lengua: los géneros están formados por significados y los significados crean el género, como en la figura 6.12.

En la segunda fase del proyecto *Escríbelo bien* se amplió el análisis de las tareas de aprendizaje al tipo de conocimiento que se espera que adquieran los estudiantes en el plan de estudios. Se identificaron los géneros que leen y escriben los estudiantes en cada área de la secundaria, junto con su finalidad, sus etapas y las características de la lengua. Los géneros clave se identificaron como una tipología en la figura 6.13.

Uno de los enfoques de *Escríbelo bien* se centró en los recursos para interpretar y cuestionar el conocimiento, además de describir y explicar el mundo natural y el social. Esta perspectiva se presenta como una topología de tendencias en la figura 6.14.

A medida que avanzaba el proyecto se diseñó un metalenguaje pedagógico para que los profesores pudieran analizar textos, planificar las clases y compartirlo con los estudiantes en el aula. En el nivel de la gramática, este metalenguaje incluye el conocimiento de las estructuras y funciones de las cláusulas, grupos de palabras y palabras, ampliaciones del significado y metáforas léxicas y gramaticales. En el nivel del discurso, incluye el conocimiento de sistemas de significados interpersonales, ideacionales y textuales que organizan los textos escritos y representan intercambios en el aula.

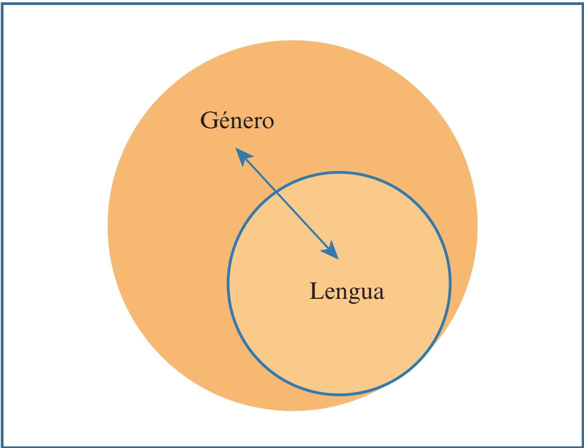


Figura 6.12.—El género realizado a través de la lengua: la lengua creando el género.

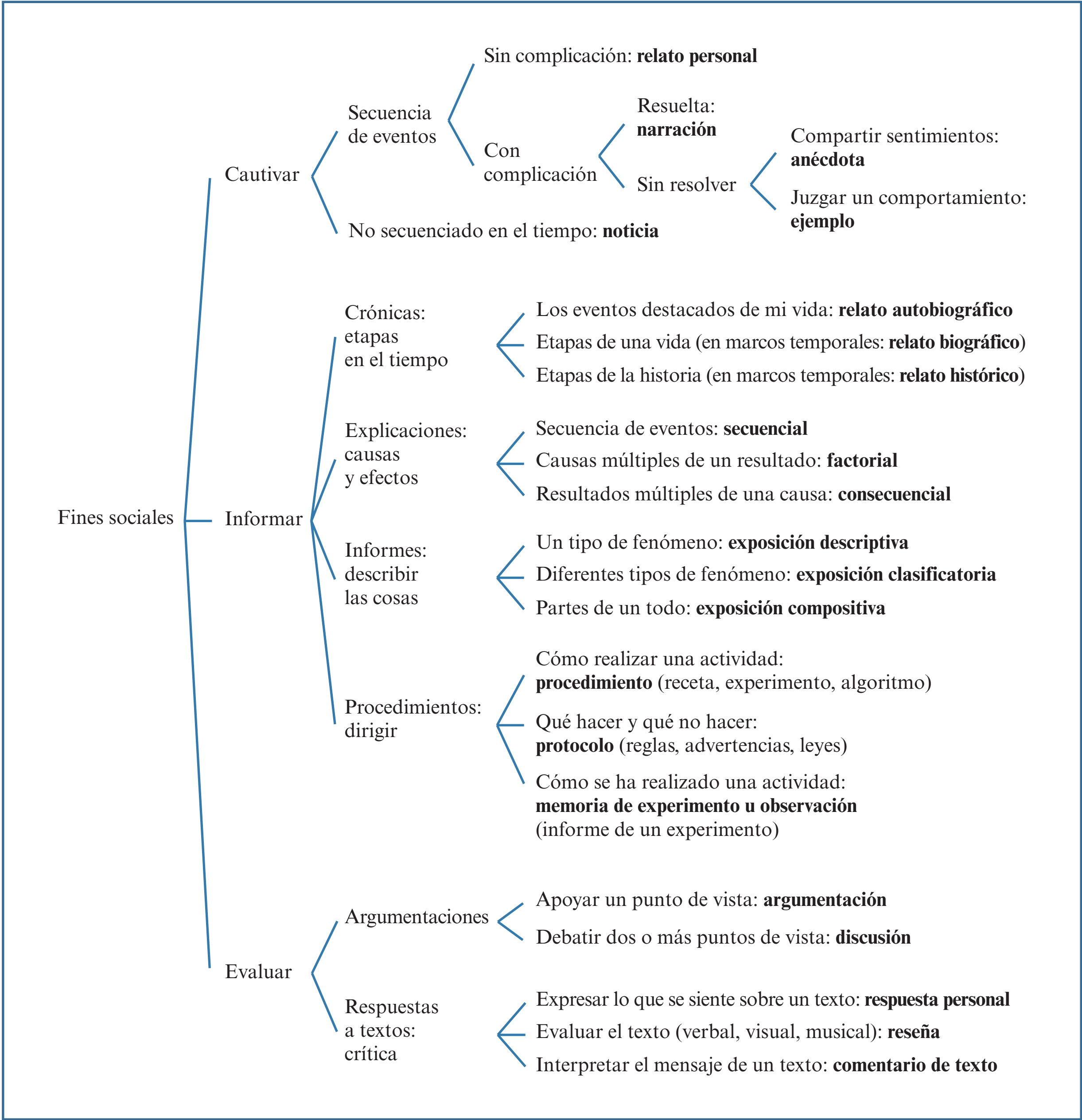


Figura 6.13.—Mapa de los géneros de la escuela.

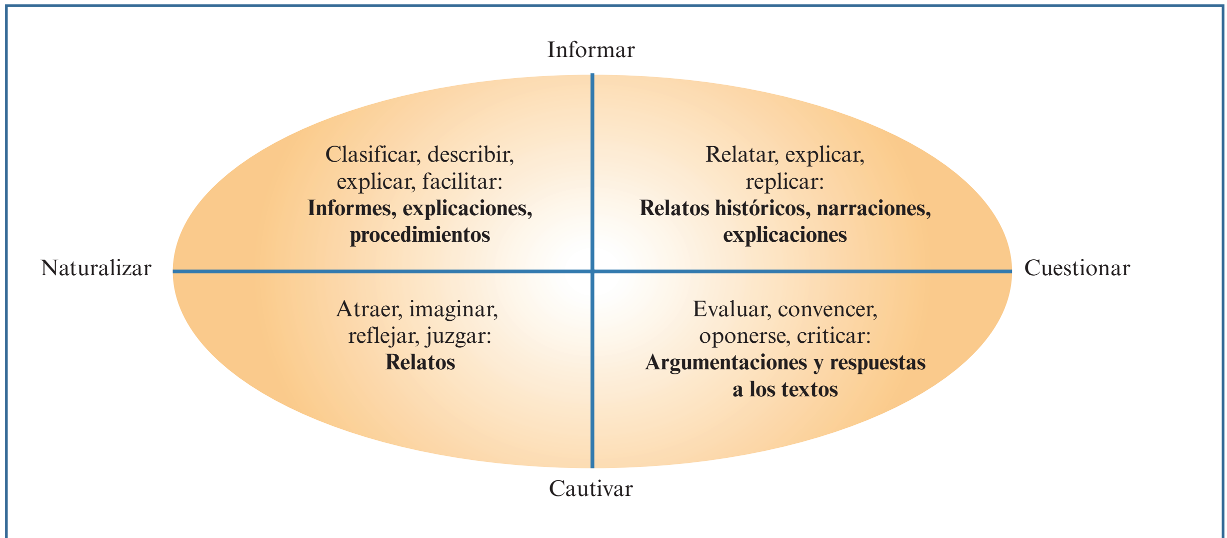


Figura 6.14.—Géneros y tipos de conocimiento en el currículo

1.5. Integrar la práctica pedagógica

Resumiendo, las tres dimensiones de la práctica pedagógica descrita en la investigación de la Escuela de Sídney son:

1. Las relaciones pedagógicas entre profesores y alumnos, y entre los alumnos.
2. Las actividades pedagógicas y secuencias de actividades, en el nivel de los programas del currículo, las actividades de las lecciones y las interacciones en el aula.
3. Las modalidades pedagógicas, incluyendo hablar, leer, escribir, ver imágenes y hacer trabajos manuales.

Estas tres dimensiones se correlacionan con el tenor (las relaciones), el campo (las actividades) y el modo (modalidades) de los contextos de la escolarización (figura 6.15).

La meta de las prácticas pedagógicas en la escuela es formar la conciencia de los alumnos, en términos del conocimiento que adquieren y de sus identidades sociales como estudiantes, trabajadores y ciudadanos (Bernstein, 1996/2000; Chris-

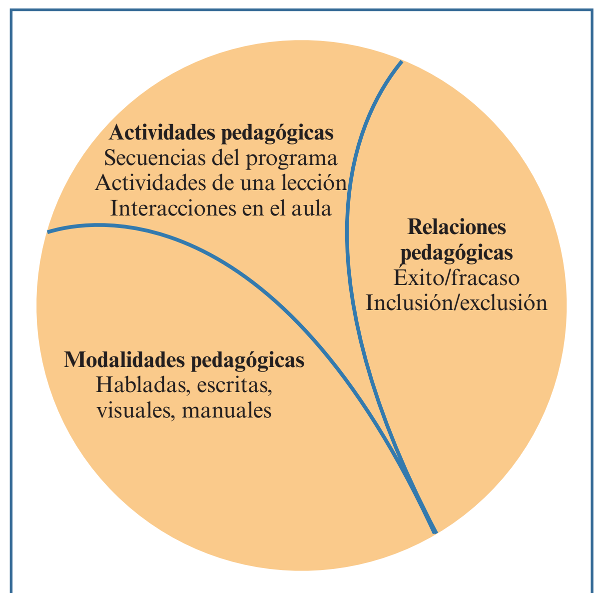


Figura 6.15.—Dimensiones de la práctica pedagógica.

tie, 1999). El conocimiento y las identidades se crean a través de las actividades, las relaciones y las modalidades de la práctica pedagógica. Las prácticas pedagógicas, junto con el conocimiento y las identidades que producen, constituyen los contextos de la escolarización que hemos llamado géneros curriculares (Christie, 1999, 2002; Martin, 2007c; Martin y Rose, 2008), esquematizados en la figura 6.16.

En este modelo, la relación entre práctica pedagógica, conocimiento e identidad es una relación de proyección. La práctica pedagógica **proyecta** conocimiento e identidades, de la misma manera en la que los procesos de decir y pensar **proyectan** locuciones e ideas (§5.2.9). El conocimiento se manifiesta a medida que los profesores y los alumnos lo verbalizan, lo escriben, lo leen y lo practican. El análisis se puede aplicar a cualquier situación pedagógica en la escuela y fuera de ella, ya que cualquier práctica pedagógica incluye relaciones entre alumnos y profesores, y actividades que implican hablar, leer, escribir, visionar o hacer; cualquier práctica pedagógica tiene implicaciones para el conocimiento y la identidad. El análisis clarifica la idea de Bernstein de que «las habilidades» y los «valores» las produce la misma práctica pedagógica.

> A menudo la gente en los colegios y en las aulas hace una distinción entre lo que llaman la transmisión de habilidades y la transmisión de valores. Siempre se mantienen aparte, como si hubiera una conspiración para tapar el hecho de que solamente hay un discurso. En mi opinión, solo hay un discurso, no dos, porque la voz secreta de este discurso es tapar el hecho de que no hay más que uno (Bernstein, 1996: 46-47).

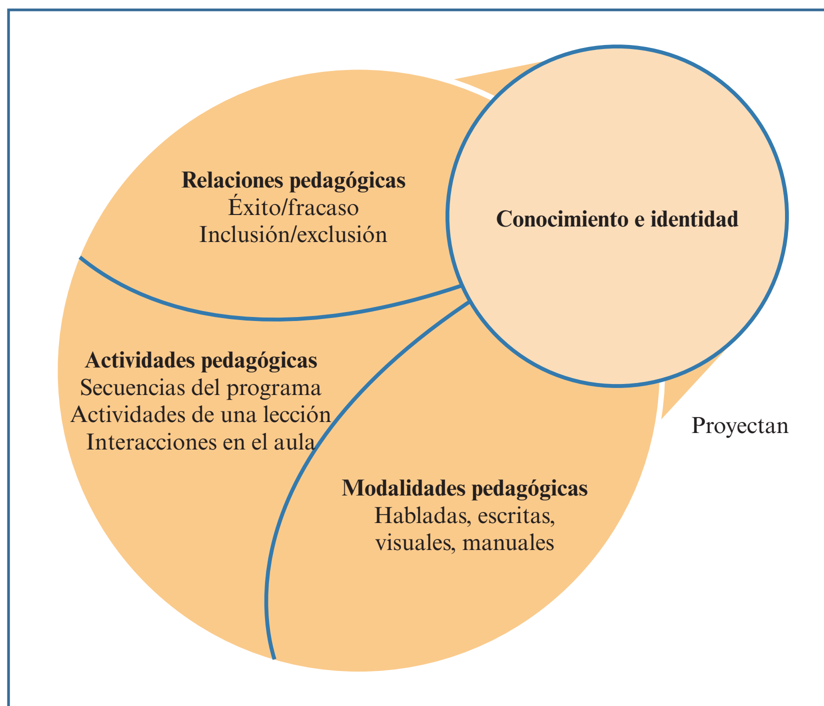


Figura 6.16.—Conocimiento e identidad en relación con la práctica pedagógica.

Bernstein se refiere a la distinción que hace él en la práctica pedagógica entre una función de **instrucción,** que crea «habilidades especializadas y la relación entre ellas», y una función de **regulación,** que crea «orden, relaciones e identidad» (1996: 46). En la cita, Bernstein quiere decir que instrucción («habilidades») y regulación («valores») son dimensiones de una misma práctica[2].

En ocasiones, el discurso del aula se analiza como si sus funciones de instrucción se realizaran por el contenido ideacional de la lección y sus funciones de regulación se realizaran por las evaluaciones y las instrucciones del profesor a sus alumnos. Esto es un ejemplo de la distinción artificial que critica Bernstein. De hecho, es la configuración completa de actividades pedagógicas, relaciones y modalidades lo que hace las funciones de instrucción y regulación al mismo tiempo. Bernstein afirma que «el discurso de la instrucción está incrustado en el discurso de la regulación, y el discurso de la regulación es el dominante» (1996: 46). Para nosotros, toda la práctica pedagógica está moldeada por su función reguladora, para crear «orden, relaciones e identidad». Si el orden social, las relaciones y las identidades son desiguales, entonces las actividades pedagógicas, las relaciones y las modalidades estarán moldeadas para crear y mantener la desigualdad. En otras palabras, la desigualdad de las relaciones sociales más allá de la escuela se recontextualiza en las prácticas pedagógicas de la escuela. El resultado es que la misma práctica pedagógica produce resultados tremendamente desiguales en cuanto al conocimiento y a la identidad de los estudiantes.

Por ejemplo, las prácticas de interacción y de lectura de las familias de clase media se recontextualizan en los primeros años del colegio, como prácticas que permiten a los niños de estas familias participar con éxito en las interacciones del aula y aprender rápidamente a leer de forma independiente, pero al mismo tiempo constriñen el aprendizaje de la lectura y la participación con éxito de niños de otros tipos de familias (Hasan, 2009; Williams, 1995, 1999b, 2001). En una clase del ciclo superior de primaria, la misma actividad puede permitir que unos estudiantes escriban textos sin problemas o que resuelvan problemas de matemáticas, mientras que otros siguen siendo incapaces de hacerlo. En la secundaria, estos grupos de estudiantes serán dirigidos a diferentes clases y estudiarán el currículo en distintos niveles de dificultad (figura 6.17).

Nuestra respuesta ha sido analizar y rediseñar cuidadosamente cada dimensión de la práctica pedagógica utilizando nuestro conocimiento acerca de la lengua, empezando por las tareas de aprendizaje de lectura, escritura y expresión oral en las interacciones del aula. Hemos analizado las estructuras y complejidades de estas tareas, así como los géneros y los campos de la escuela, y hemos creado actividades de aprendizaje en las que los profesores pueden preparar a todos los estudiantes para hacer cada una de las tareas con éxito. Hemos analizado en detalle las estructuras de las interacciones en el aula para mostrar cómo los turnos iniciales de los profesores —de forma consistente— ayudan a que algunos estudiantes respondan correctamente pero cohíben a otros, de tal modo que hemos rediseñado los intercambios para asegurar que todos los estudiantes puedan responder con éxito y que se beneficien por igual de las elaboraciones. Hemos diseñado un metalenguaje que se puede construir mediante las elaboraciones en los niveles de los intercambios en el aula, las actividades de las lecciones y los programas. Este conocimiento acerca de la lengua, por tanto, se convierte en una dimensión explícita del conocimiento proyectado por la práctica pedagógica de la escuela, y sustituye al aprendizaje tácito de la lengua por intuición (figura 6.18).

[2] En términos de LSF, el uso que hace Bernstein del término discurso se refiere a campos de actividad social, en los que influye el tenor. El término también lo usan de un modo parecido los teóricos críticos y los analistas del discurso como Gee (2005). Aquí lo hemos parafraseado como «práctica».



Figura 6.17.—Las prácticas pedagógicas habituales proyectan conocimiento e identidades desiguales.

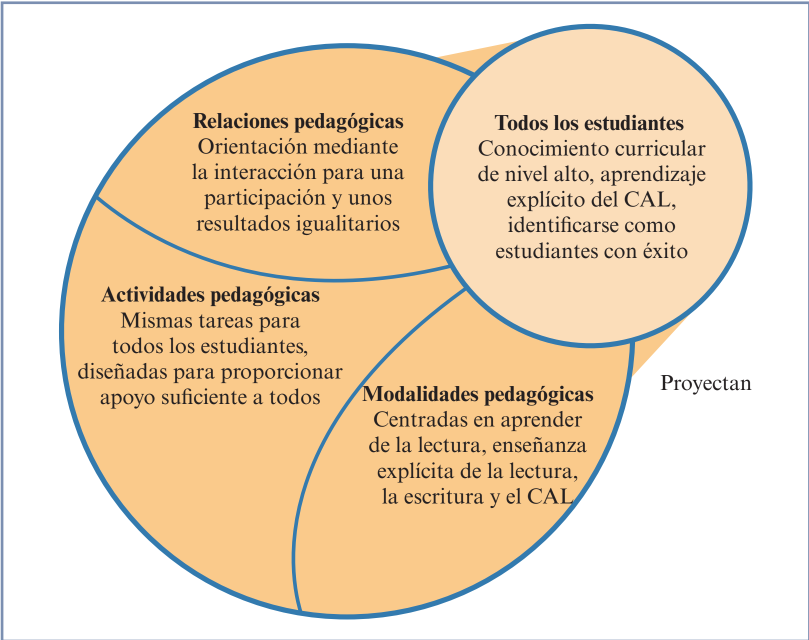


Figura 6.18.—La pedagogía de los géneros proyecta igualdad de conocimiento y de identidad.

Cada dimensión del diseño —de las actividades, las relaciones, las modalidades y el conocimiento que proyectan— está informada por el conocimiento acerca de la lengua. Y lo que es más, este CAL se proporciona a los profesores como una herramienta para diseñar tanto su propia práctica como el conocimiento que ofrecen a los estudiantes. El resultado para todos los estudiantes en la figura 6.18 —*conocimiento curricular de nivel alto, aprendizaje explícito del CAL, identificarse como estudiantes con éxito*— no es simplemente un deseo vano, sino resultados consistentes de la pedagogía basada en los géneros, apoyados por los datos en las figuras 6.21 y 6.22.

1.6. De la teoría a la metateoría

Dando un paso desde la teoría hasta la metateoría, podemos posicionar el proyecto de alfabetización de la Escuela de Sídney en relación con posturas alternativas sobre el discurso pedagógico, utilizando el análisis de Bernstein[3]. Bernstein compara las teorías pedagógicas en una topología que hemos adaptado en la figura 6.19. Traza los ejes del diagrama así:

> La dimensión vertical indicaría si la teoría de la instrucción privilegiaba las relaciones internas del individuo, donde el foco sería *intra-individual,* o [...] las relaciones *entre* grupos sociales (intergrupo). En el primer caso [...] la teoría se dirigiría a explicar las condiciones para el cambio interno del individuo, mientras que en el segundo la teoría explicaría las condiciones para el cambio en la relación entre grupos sociales. La dimensión horizontal indicaría si la teoría articulaba una práctica pedagógica que pone el énfasis en una lógica de adquisición o [...] si lo pone en una lógica de transmisión. En el caso de una lógica de adquisición, [...] el que adquiere es activo en la regulación de una práctica facilitadora *implícita.* En el caso de una lógica de transmisión el

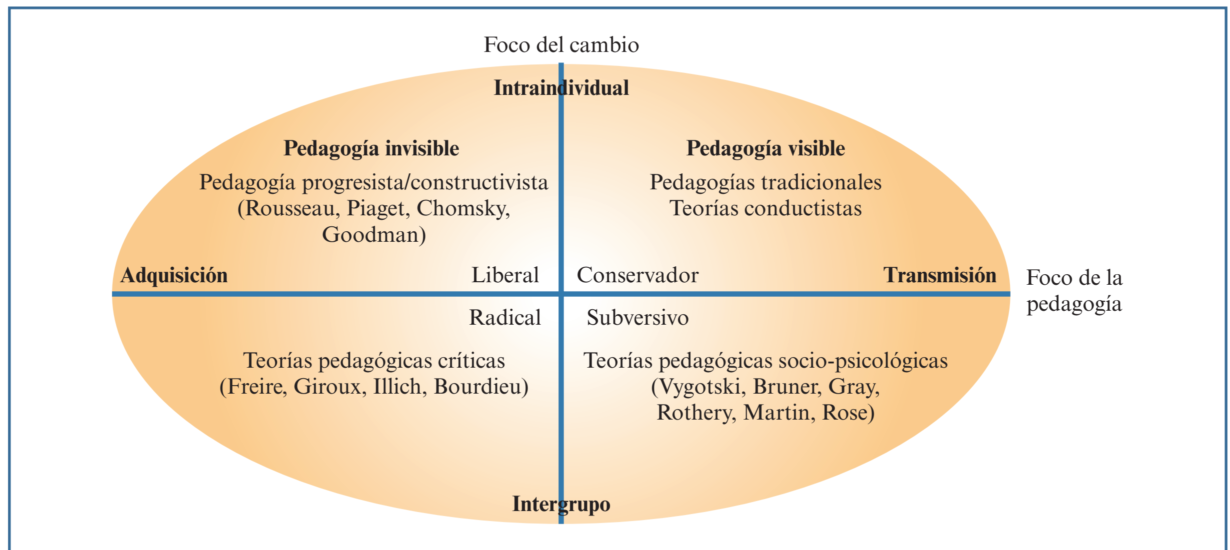


Figura 6.19.—Tipos de pedagogía.

[3] Véase Alexander (2000) para un tour mundial informativo sobre cultura y pedagogía.

énfasis está en la ordenación efectiva y *explícita* que hace el transmisor del discurso que se va a adquirir (Bernstein, 1990: 213-214).

Bernstein también dice:

> Es una cuestión de interés que el cuadrante superior derecho se vea como conservador, pero a menudo ha producido adquirientes muy innovadores y radicales. El cuadrante inferior derecho muestra una realización radical de una práctica pedagógica aparentemente conservadora [...] cada teoría llevará sus propias condiciones de lucha, «resistencia», subversión (1990: 73)[4].

Como implica la matriz, nuestro enfoque en el cuadrante inferior derecho siempre ha sido visible e intervencionista, con un enfoque fuerte en la transmisión explícita del conocimiento acerca de la lengua, con el fin de empoderar a grupos que de lo contrario se quedarían marginados.

A pesar de este énfasis pedagógico en la transmisión, nuestro interés en la orientación a través de la interacción y nuestra perspectiva semiótica contrasta con el interés en el individuo y la perspectiva cognitivista de las pedagogías tradicionales y conductistas. Mientras las teorías pedagógicas críticas creen que el empoderamiento reside en criticar los discursos hegemónicos, nuestro objetivo es más bien redistribuir recursos semióticos a través de la alfabetización. Nuestra experiencia a lo largo de los años con las consecuencias para los estudiantes menos aventajados de las pedagogías progresistas/constructivistas nos ha llevado a ver estos enfoques como socialmente irresponsables, por ponerlo suavemente. Nuestras observaciones y las de los profesores con los que hemos trabajado encuentran apoyo en Hattie (2009) y en su amplio meta-análisis de los resultados de las diferentes formas de alfabetización. Llegó a la conclusión de que «los métodos menos efectivos [para enseñar a leer] son los que están basados en el método global del lenguaje» (2009: 140), y hace una crítica demoledora de los principios del constructivismo.

> El constructivismo se ve demasiado a menudo en términos de un aprendizaje centrado en el estudiante al que se le hacen preguntas, un aprendizaje basado en problemas y tareas, y las palabras habituales de la jerga incluyen «auténtico», «descubrimiento» y «aprendizaje por motivación intrínseca». Se argumenta que el papel del profesor constructivista es el de un facilitador, para ofrecer la oportunidad a cada estudiante de adquirir conocimiento y construir significado a través de sus propias actividades, de debates, de la reflexión y de compartir ideas con otros estudiantes con la mínima intervención para corregir (Cambourne, 2003; Daniels, 2001). Este tipo de afirmación es casi diametralmente opuesta a la receta del éxito a la hora de enseñar y aprender (2009: 26).

Por el contrario, los metaanálisis de Hattie concluyeron que las pedagogías centradas en la transmisión son mucho más efectivas. La metodología más efectiva que identificó tiene siete características clave[5]:

1. La intención del aprendizaje [...] qué debería ser capaz de hacer, entender, qué le debería importar al estudiante.
2. Criterios para medir el éxito.
3. Compromiso y obligación en la tarea de aprendizaje.
4. Guías de cómo debe presentar la lección el profesor.
5. La noción de la práctica guiada.

---

[4] En el momento que escribió esto, Bernstein no conocía el trabajo de la Escuela de Sídney. La relación que se estableció está recogida en Christie (1999). Alexander (2008) incluye comentarios interesantes acerca de la polarización de la pedagogía en la parte superior de la topología, especialmente en el mundo angloparlante.

[5] Este programa, Direct Instruction o DISTAR (Adams y Engelmann, 1996), surgió en la misma época que la pedagogía basada en el género. Hattie no incluyó esta pedagogía en su metaanálisis.

6. El cierre implica clarificar los puntos más importantes de una lección, para relacionarlos en un todo coherente.
7. Práctica de forma independiente una vez que los estudiantes dominen un contenido o una habilidad (2009: 205).

Estos criterios se podrían aplicar igualmente a la pedagogía basada en los géneros de la que hemos hablado en este libro, aunque falta el conocimiento acerca de la lengua que apuntala la pedagogía basada en los géneros.

Nuestro enfoque hacia el empoderamiento a través de la orientación coincide con la postura de Mercer y sus colegas en Gran Bretaña (1995, 2000), y con la perspectiva neovygotskiana de Wells en Estados Unidos (1999, 2002). Sin embargo, estas teorías interpretan el problema de diferente manera en dos aspectos. Primero, al centrarse en el discurso del aula como el modo fundamental de aprender, dejan en segundo plano lo que nosotros vemos como primordial: el aprendizaje por medio de la lectura en la escuela y el papel de la escritura para demostrar lo que se ha aprendido. Segundo, ven el papel dominante del profesor como el problema mayor del discurso en el aula, y consideran que la solución es empoderar a los estudiantes para que tengan más iniciativa, especialmente mediante los debates o lo que se llama «andamiaje entre iguales» (lo cual nos parece un oxímoron). Wells, en su manifiesto constructivista social de 1999, elude completamente el papel del profesor. En este aspecto, las teorías de Wells parecen estar más de acuerdo con el cuadrante superior izquierdo en el análisis de Bernstein[6].

Bernstein (1990, 1996/2000) ofrece una interpretación sociológica de las tensiones entre las posturas en la figura 6.19. Asocia las pedagogías tradicionales/conductistas con lo que él llama «agentes de producción», es decir, miembros de la vieja clase media, cuyo sostén económico está en la «posesión/el control de recursos materiales especializados, aunque también incluiría profesiones liberales como abogados, médicos, consultores, contables» (1990: 19). Por otro lado, las pedagogías progresistas/constructivistas también se asocian con «agentes de control simbólico», miembros de la nueva clase media, cuyo sostén económico está en puestos en la Administración, la educación, la cultura y los medios de comunicación. Estos grupos de la clase media occidental están en conflicto por el control de la educación. Con respecto a los resultados escolares, los intereses de la vieja clase media y de las clases trabajadoras coinciden en parte en que la una quiere trabajadores formados y la otra quiere mejores oportunidades para sus hijos. Por otro lado, a la nueva clase media no le interesa necesariamente que sus recursos simbólicos estén accesibles para toda la sociedad; sus hijos no pueden, al fin y al cabo, heredar su poder directamente, sino que tienen que aprender los medios para lograrlo a través de la educación. Curiosamente, los intereses económicos de esta parte de la clase media están ocultos en una retórica de libertad individual y creatividad. No es una conspiración consciente, sino el producto de una forma diferente de conciencia asociada con una posición socioeconómica distinta. De hecho, el constructivismo no necesita pruebas de resultados efectivos para defender su postura; el atractivo visceral está en la retórica de la que habla Hattie más arriba.

2. RECONTEXTUALIZACIÓN: UNA NOTA SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

2.1. Diseñar una metapedagogía

Diseñar una pedagogía efectiva para el aula será algo poco beneficioso, a no ser que se haga

[6] Para ser justos, hay muchas áreas en las que Wells (1999 y 2002) menciona actividades con el profesor como centro. Brophy (2002) ofrece una visión equilibrada de iniciativas de enseñanza social constructivista. Muller (2000) critica la inquietante implementación de los principios sociales constructivistas, y supuestamente «progresistas», en Sudáfrica después del apartheid (véase también Taylor et al., 2003).

accesible para los profesores. La pedagogía basada en los géneros discursivos ha evolucionado en colaboración con profesores y formadores de profesores, en el contexto de los programas de formación profesional continua. La pedagogía de la que hemos hablado en este libro es el resultado de esta asociación y está diseñada para utilizarse en la formación profesional de los profesores, ya sea antes de llegar a las aulas o cuando ya están en activo.

En esto la pedagogía de género se diferencia de otras muchas teorías del aprendizaje, ya que no trata solamente *sobre* el aprendizaje, sino que incorpora un conjunto detallado de procedimientos para dar clase. Mientras otras teorías esperan que los formadores recontextualicen la teoría para la formación de profesores y después que el profesor la recontextualice para sus estudiantes, la pedagogía basada en los géneros contiene la teoría y su recontextualización como práctica. Esta característica de la teoría es una consecuencia de su propósito. No se ha diseñado sencillamente como una teoría para describir la práctica educativa o para prescribir lo que se debería y no se debería hacer en la escuela. Más bien su propósito es efectuar cambios para lograr la justicia social, y ese cambio solo lo pueden lograr los profesores.

En esta sección dedicada a las conclusiones presentamos un breve resumen de las estrategias para la educación de los profesores, que se han ido desarrollando al mismo tiempo que lo ha hecho la pedagogía de los géneros. El primer principio es que la formación se da junto con la práctica en el aula. Esto es fundamental, ya que la metodología solo cobra sentido para los profesores cuando la ponen en práctica en el aula. No se puede pretender que los profesores entiendan, interpreten, recuerden y apliquen la cantidad ingente de nuevos conocimientos sobre pedagogía y lengua que contiene el programa, meses o años después de haber recibido la formación.

Esto, por supuesto, es un problema en cualquier tipo de formación del profesorado. En nuestro trabajo con profesores en activo nos dicen a menudo que, de hecho, solo aprendieron una vez que estaban trabajando, y que prácticamente todo lo que aprendieron durante su formación no les sirvió para los problemas con los que se encuentran en el aula. La distancia entre la clase magistral en la universidad y el aula de la escuela es uno de los obstáculos en la profesionalización de la enseñanza que vimos en el capítulo 1. Nuthall confirma esta experiencia con datos de un estudio a gran escala sobre la labor de los profesores:

> Los datos indican que existe una brecha entre la investigación sobre una enseñanza efectiva y la práctica de enseñar [...] Los profesores a menudo encuentran que las investigaciones son demasiados teóricas, idealistas o demasiado generales para relacionarse directamente con la realidad práctica de la vida en el aula [...] Su evaluación de los estudios depende de que las recomendaciones pueden adaptarse de forma efectiva al aula [...] La mayoría de los profesores están convencidos de que desarrollan sus habilidades o adquieren los conocimientos de su oficio a través de su experiencia en el aula [...] Las influencias dominantes durante su formación inicial como profesores son las prácticas que utilizan otros profesores o que ellos vivieron cuando eran estudiantes [...] (2004: 273-274).

2.2. Las cuatro fases del aprendizaje profesional

Por estas razones, uno de los objetivos de la pedagogía de los géneros es integrar el aprendizaje académico de la teoría pedagógica y lingüística con la práctica en el aula, que es donde se aplica. Con este fin, hay cuatro elementos del programa profesional de enseñanza a profesores de *Leer para aprender*:

1. Conocimientos acerca de la lengua y la pedagogía.
2. Planificación de las clases.
3. Implementación en el aula.

4. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

El conocimiento de la pedagogía y de la lengua se construye por pasos, y cada paso va seguido de la aplicación en el aula y la evaluación de los estudiantes (figura 6.20).

En la primera fase del programa de formación se presentan siete elementos de la metodología, con la siguiente secuencia:

1. El modelo de pedagogía, incluyendo el principio de apoyar a todos los estudiantes para hacer tareas difíciles mediante la orientación a través de la interacción, y el modelo de actividades de aprendizaje como ciclos de preparar-tarea-elaborar.
2. El modelo de la lengua como una jerarquía de patrones, desde el contexto al texto, párrafos, oraciones, grupos de palabras, palabras y patrones de sonidos/letras, y el principio de enseñar la lengua en una secuencia integrada desde el contexto hacia abajo.
3. Los tres niveles de apoyo que dan:

   a) La preparación para la lectura y la construcción conjunta.
   b) La lectura detallada y la reescritura.
   c) Construcción de oraciones, ortografía y redacción de oraciones.

4. El conjunto de géneros que los alumnos aprenden a leer y escribir en la escuela, sus propósitos, sus etapas y sus fases.
5. El nivel de los textos que los estudiantes deberían estar leyendo en cada curso.
6. Los principios de selección de textos, análisis y planificación de las clases para integrar la lectura y la escritura en las áreas del currículo.
7. La herramienta de evaluación de la escritura para medir el aprendizaje de los estudiantes.

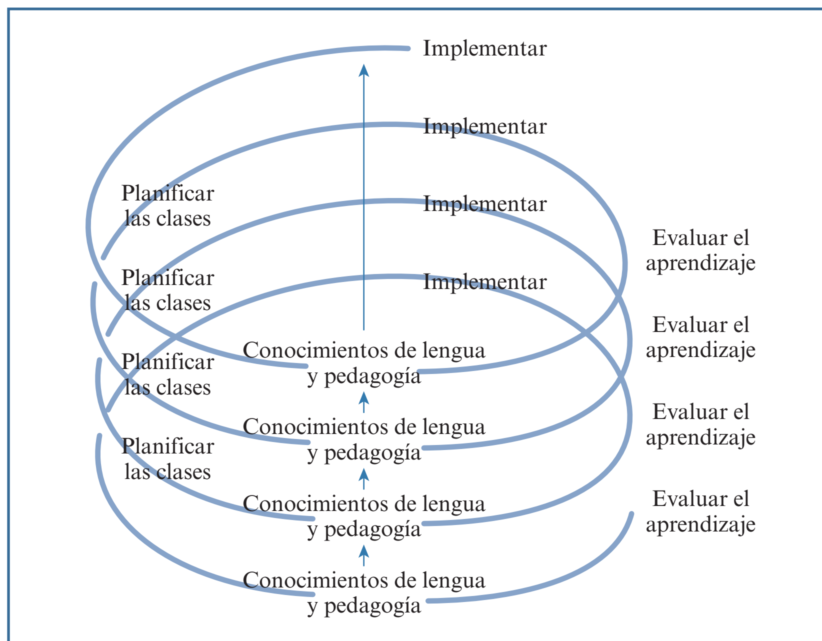


Figura 6.20.—Currículo en espiral para la formación de profesores en la pedagogía basada en los géneros.

Se guía a los profesores para que practiquen la preparación para la lectura y la construcción conjunta utilizando textos modelo, en los que habrá relatos y textos informativos, como se ha explicado en los capítulos 2 y 4. Después se les ayuda a identificar ejemplos de cada uno de los géneros que se han presentado en la figura 6.13, y que analicen sus etapas y sus fases. Aplican estos análisis a textos que ellos mismos han seleccionado de su programa, y preparan secuencias didácticas para sus clases en las que se incluye género, propósito, nivel del curso, preparación para la lectura y preguntas modelo de comprensión literal, deducción e interpretación.

El último paso de esta fase del programa es la herramienta para evaluar la escritura. La evaluación R2L está diseñada para identificar los recursos lingüísticos que los estudiantes aportan a cada tarea de escritura y medirlos frente al estándar que se espera en cada curso. Se compone de 14 criterios, que aparecen en la tabla 6.2. junto con las preguntas que se haría el profesor al evaluar el rasgo correspondiente en el texto del alumno.

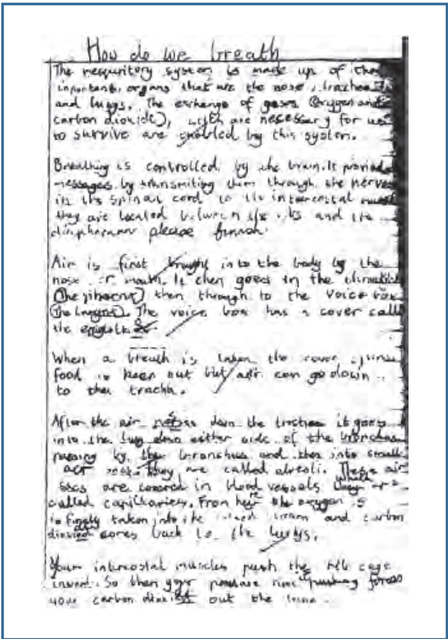
TABLA 6.2

Criterios de evaluación de la escritura

CONTEXTO [Se hacen juicios rápidos sobre estos criterios del contexto]	
Propósito	¿Es apropiado y está bien desarrollado el género para la finalidad del texto?
Etapas	¿Pasa por las etapas necesarias? ¿Está bien desarrollada cada una de ellas?
Fases	¿Está bien organizada la secuencia de fases en el texto?
Campo	¿El escritor entiende y explica bien el campo en los textos informativos? ¿Construye bien la trama, el marco y los personajes en las historias? ¿Describe adecuadamente las cuestiones a debatir en las argumentaciones?
Tenor	¿El escritor consigue involucrar al lector en las historias, convencer en las argumentaciones e informar objetivamente en los textos informativos?
Modo	¿Hasta qué punto utiliza la lengua escrita necesaria para la escuela? ¿Es «demasiado oral»?
DISCURSO [Los criterios relativos al discurso se marcan en el texto para dar una visión objetiva]	
Ideación	¿Cuáles son los recursos léxicos del escritor? ¿Utiliza bien el léxico para construir el campo?
Valoración	¿Cuáles son los recursos de valoración que tiene el escritor? ¿Utiliza bien la valoración para involucrar, convencer y evaluar?
Conexión	¿Existe una relación lógica y clara entre todas las oraciones?
Identificación	¿Está claro a qué o a quién se refiere en cada oración?
GRAMÁTICA Y CUESTIONES GRÁFICAS [Se realizan juicios rápidos sobre criterios gramaticales de manera holística]	
Gramática	¿Hay variedad en la estructura de las oraciones y de los grupos de palabras adecuada para el nivel? ¿Se utilizan correctamente las normas gramaticales?
Ortografía	¿Están bien escritas las palabras?
Puntuación	¿Se utiliza la puntuación correctamente?
Presentación	¿Se utilizan párrafos? ¿Se lee bien la letra? ¿Tiene un formato claro? ¿Se utilizan ilustraciones/esquemas de forma adecuada?

Los ejercicios de escritura de los estudiantes se comparan con ejemplos ya analizados en cada curso, y cada criterio recibe una puntuación de cero a tres según la comparación contra el ejemplo estándar. Por ejemplo, la explicación de Ciencias de 6.º año que reproducimos a continuación (ejemplo 6.1) está evaluada con los comentarios del profesor que incluimos en la tabla 6.3. Su puntuación de 37 sobre 42 coloca a este estudiante en el nivel superior del último curso de primaria.

Ejemplo 6.1. Explicación de Ciencias 6.º año[7]



How do we breath

The resquritory system is made up of three inportant organs that are the nose, trachea and lungs. The exchange of gases (oxygen and carbon dioxide), wich are necessary for us to survive are enabled by this system.

Breathing is controlled by the brain. It provides messages by transmiting them through the nerves in the spinal cord to the intercostal [illegible] they are located between the ribs and the diaphragm please finish.

Air is first [illegible] into the body by the nose or mouth. It then goes in the [illegible] (the pharynx) then through to the voice box (the larynx). The voice box has a cover called the epiglottis.

When a breath is taken the cover [illegible] food is keep out but air can go down to the trachea.

After the air [illegible] down the trachea it goes into the lung [illegible] either side of the bronchus passing by the bronchus and then into small air sacks they are called alveoli. These air sacs are covered in blood vessels [illegible] called capillaries. From here the oxygen is finally taken into the [illegible] stream and carbon dioxide comes back to the lungs.

Your intercostal muscles push the rib cage inward. So then your [illegible] pushing forces your carbon dioxide out the lungs.

TABLA 6.3

Evaluación de la explicación de Ciencias (ejemplo 6.1)

Finalidad	Explicar la respiración: buena explicación	3
Etapas	Explicación detallada, pero no hay presentación del fenómeno del que se va a hablar	2
Fases	La secuencia lógica de las fases está clara, marcada por párrafos	3
Campo	Conocimiento técnico detallado de la respiración para esta etapa escolar	3
Tenor	Objetivo, con algo personal: *tus músculos intercostales*, *tu tensión*	2
Modo	Muy técnico	3
Léxico	Excelente léxico técnico para este nivel, con nominalizaciones: *El intercambio de gases*	3
Valoración	Objetivo, con algo de valoración científica: *importante, necesario*	3

TABLA 6.3 *(continuación)*

[7] Añadimos la traducción, incluidos los errores del alumno, porque el texto no se entiende correctamente en la imagen (N. de la T.):

Cómo respiramos

El sistema respiratorio se compone de tres / órganos importantes que son la nariz, la tráquea / y los pulmones. El intercambio de gases (oxígeno y / dióxido de carbono) que son necesarios para nosotros / para sobrevivir están habilitados por este sistema.

La respiración es controlada por el cerebro. Proporciona / mensajes transmitiéndolos a través de los nervios / en la médula espinal a los ¿¿?? intercostales / se encuentran entre las costillas y el / diafragma [Comentario del profesor: «Termina, por favor»]

El aire se introduce primero en el cuerpo por la / nariz o la boca Luego va en la garganta / (la faringue) luego a través de la caja de voz / (la laringe). La caja de voz tiene una cubierta llamada / la epiglotis.

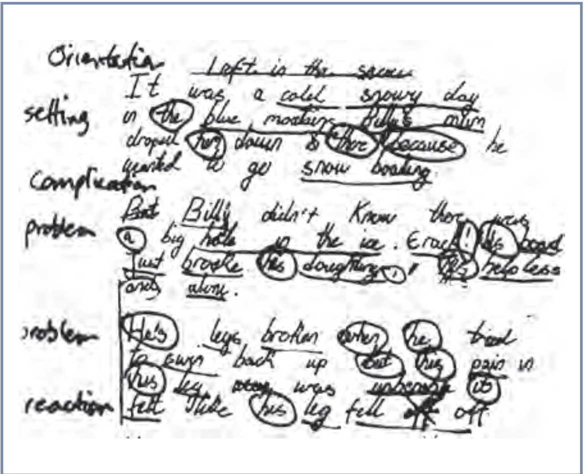
Cuando se toma una respiración, se abre la tapa, / la comida se mantiene afuera, pero el aire puede bajar / hacia la traqea. Después de que el aire para por la tráquea, ingresa / al pulmón por ambos lados del bronquio / pasando por el bronquio y luego a pequeños sacos de aire. Se llaman alvéolos. Estos sacos / de aire están cubiertos por vasos sanguíneos se / denominan capilares. Desde aqi el oxígeno se pasa finalmente a la corriente sanguínea y el / dióxido de carbono regresa a los pulmones. Tus músculos intercostales empujan la caja torácica / hacia adentro. Entonces, tu tensión aumenta empujando / el dióxido de carbono fuera de los pulmones.

Conexión	Secuencias lógicas claras, con variedad de verbos causales: *hace posible, controlado, proporciona, localizado, transmitir*	3
Referencia	Referencia clara, usa referencias científicas: *el cerebro*, *los nervios*, *la médula espinal*	3
Gramática	No hay problemas gramaticales, maneja la metáfora gramatical	3
Ortografía	Buena ortografía, algún problema	2
Puntuación	Algún problema de puntuación	2
Presentación	Párrafos, letra puede mejorar	2
TOTAL		37

Los recursos lingüísticos de otros estudiantes que escriben en este nivel escolar se pueden medir contra este estándar. Las evaluaciones se realizan cada trimestre (cuatro veces al año), lo que da a los profesores una idea muy precisa del aprendizaje de cada alumno a lo largo del año, en general, y en cada uno de los criterios lingüísticos de la evaluación. Si se aplica a toda la clase, también proporciona al profesor una imagen precisa de sus propios logros a la hora de reducir la brecha entre los estudiantes más adelantados y los más atrasados del aula.

Otro beneficio de realizar la evaluación de la escritura en la primera fase de la formación en la pedagogía de *Leer para aprender* es que permite a los profesores practicar el análisis de los textos utilizando las herramientas de análisis del discurso que hemos visto en este libro. En esta primera fase de aprendizaje aplican estas herramientas de forma rudimentaria, pero no hay que olvidar que para muchos profesores es la primera vez que analizan la lengua, y para todos ellos es la primera vez que utilizan el modelo LSF de texto-en-contexto. Al aplicarlo a la escritura de sus propios estudiantes y ver claramente los recursos lingüísticos que poseen, se convencen de la utilidad del metalenguaje del programa. El ejemplo 6.2 es un ejemplo del análisis que ha realizado un profesor de la narración de un estudiante, en el que se han subrayado las palabras con contenido léxico y se han señalado con un círculo los conectores y las palabras de referencia.

Ejemplo 6.2. Análisis del texto de un alumno por un profesor[8]



Además de los beneficios para los mismos

[8] Añadimos la traducción, incluidos los errores del alumno, porque el texto no se entiende correctamente en la imagen (N. de la T.):

Orientación	<u>Abandonado en la nieve</u> Era un día frío y nevado en las montañas azules.
marco	La mamá de Billy lo dejó allí porque él quería ir a deslizarse por la nieve
complicación problema	Pero Billy no sabía que había un gran hoyo en el hielo. ¡Crac! su trineo se rompió. Está impotente y solo
problema	Tiene las piernas rotas cuando intenta nadar hacia atrás, pero el dolor en su pierna era insoportable
reacción	Sintió como si su pierna se separó de su cuerpo.

profesores y alumnos, aplicar esta evaluación en todas las clases y centros escolares da a los sistemas educativos una medida precisa del aprendizaje de sus alumnos. La puntuación permite comparar los avances que se logran con la pedagogía basada en los géneros respecto a los promedios estándar. Por ejemplo, los gráficos de las figuras 6.21 y 6.22 comparan las puntuaciones de la evaluación antes y después de que los profesores se formaran en *Leer para aprender* en 80 centros de Nueva Gales del Sur en 2010 (Rose, 2011c)[9]. Los gráficos muestran la brecha entre estudiantes de bajo rendimiento, de rendimiento medio y de rendimiento alto en preescolar, primaria y primer ciclo de secundaria. La figura 6.21 muestra la media de las notas «Pre» de cada grupo de estudiantes y etapa escolar en el primer trimestre, antes de la enseñanza R2L. La figura 6.22 muestra la media de las notas de cada grupo de estudiantes y etapa escolar, después de tres trimestres de enseñanza implementando la pedagogía de R2L.

En las notas «Pre», la brecha entre los estudiantes de bajo rendimiento y los de rendimiento alto al comienzo de preescolar es de un 16 por ciento de la nota total posible (por ejemplo, 42). Para cuando empiezan el año 1/2, la nota media ha subido un 25% del total, pero la brecha entre los estudiantes de menor rendimiento y los de mayor rendimiento se ha triplicado a más del 50% —las notas del grupo de alto rendimiento ha subido, pero el grupo de bajo rendimiento todavía está cerca de cero—. Esta brecha continúa existiendo a lo largo de los años, decreciendo lentamente. El grupo de bajo rendimiento mejora muy lentamente entre el año 1/2 y el año 7/8, el grupo medio se mantiene estable y el grupo alto decae ligeramente.

En las notas «Pos», el aumento medio en preescolar está un 70% por encima de las notas «Pre», y la brecha entre los grupos de bajo y alto rendimiento se reduce a un 9%[10]. En los otros niveles, el aumento es del 30-40% por encima de las notas «Pre» (el doble de la tasa estándar de avance), y la brecha se reduce a un 20 o un 30%.

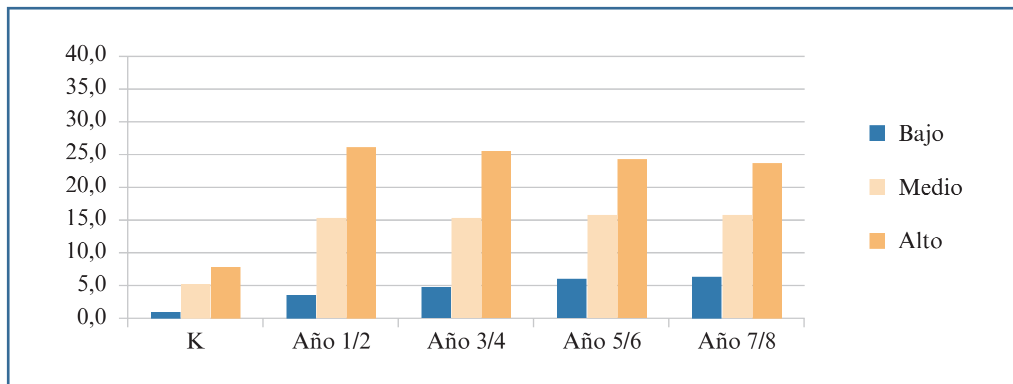


Figura 6.21.—Notas pre-enseñanza R2L.

[9] Las valoraciones se hicieron con un grupo de unos 400 profesores, que representan a entre 8.000 y 12.000 estudiantes.

[10] El hecho de que esa brecha en preescolar se reduzca a la mitad con *Leer para aprender,* pero se triplique con procedimientos estándar, apoya las afirmaciones de Bernstein (1996) y de Nuthall (2005) de que el fracaso es más la consecuencia de una enseñanza poco efectiva que de una condición innata de los alumnos.

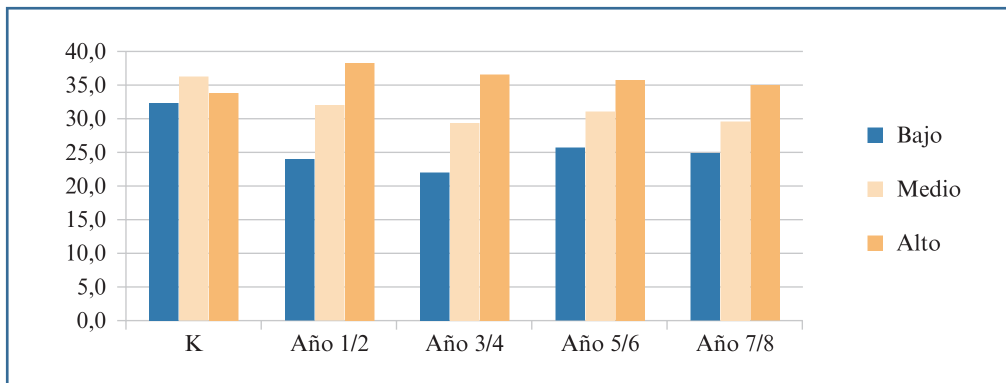


Figura 6.22.—Notas pos-enseñanza R2L.

Estos resultados son consistentes con una serie de evaluaciones publicadas a lo largo de los años, que muestran el aprendizaje de todos los estudiantes de todos los orígenes y niveles, con una media que está entre el doble y el cuádruple de las tasas estándar de crecimiento (Culican, 2006; McCrae et al., 2000; Rose et al., 2008). Para los profesores, los centros y los estudiantes estos resultados son un incentivo potente para mantener los cambios en el procedimiento, forjados gracias a la pedagogía basada en los géneros.

Después de esta primera fase de formación, los profesores implementan las estrategias de preparación para la lectura y construcción conjunta en sus clases, y evalúan el aprendizaje de sus estudiantes. Su experiencia analizando textos para la planificación de las clases y utilizando la interacción guiada para enseñar a leer y escribir, así como las mejoras en los resultados de los estudiantes, prepara a los profesores para la siguiente fase de formación, que se centra en la lectura detallada y la reescritura. Estas estrategias representan un desafío mayor para los profesores, ya que implican cambios de envergadura en la forma en la que interactúan en sus clases, y el uso de secuencias didácticas detalladas para cada lección. El punto de inicio es analizar ejemplos de discursos en el aula, utilizando las categorías que hemos descrito en los capítulos 4 y 5. Estos análisis hacen aflorar a la conciencia las prácticas intuitivas que utilizan los profesores en clase, y esto les permite ver y poner nombre a sus componentes de manera detallada, como base para rediseñar su práctica.

Las secuencias didácticas para la lectura detallada se redactan en fragmentos cortos de texto, del tipo que se muestran en el capítulo 4. Primero, los profesores seleccionan las partes del texto que tienen las características que quieren que sus estudiantes comprendan a fondo, y que pueden utilizar en sus tareas de escritura. La secuencia consta de cinco elementos:

1. Un análisis de las fases por las que pasa el texto.
2. Las palabras que los estudiantes tendrán que identificar en la lección.
3. Las notas para preparar cada oración antes de leerla.
4. Las notas para preparar las palabras que tienen que identificar los estudiantes.
5. Las notas para elaborar las palabras cuando sea necesario.

Abajo presentamos un ejemplo de la preparación de una lección de lectura detallada usando el ejemplo de *El Superzorro* que analizamos en el capítulo 4. En la secuencia didáctica (ejemplo

6.3) se numera cada oración. La primera línea es una nota para preparar la oración, con su número. La segunda línea lleva notas en cursiva para preparar las palabras y frases. Estas notas se escriben sobre cada grupo de palabas destacadas. La tercera línea contiene la propia oración. Debajo de la oración, las notas para elaborar las palabras se escriben con puntos. Los signos de interrogación indican las ocasiones en que se puede elaborar con participación de los alumnos.

Ejemplo 6.3. Plan de una clase de lectura detallada de *El Superzorro*

marco – Don Zorro sale de su agujero

1 Cómo sale don Zorro de su agujero	– Preparación de la oración
cómo se movía - sacó todo el cuerpo o no - dónde estaba el resto	– Preparaciones para las palabras
1 Lentamente empezó a sacar el cuerpo de dentro del agujero	– Oración (con palabras destacadas)
• *¿Qué parte de don Zorro es la última que sale? (inferencia - la cola)*	– Elaboraciones
2 Qué hace mientras salía del agujero	– Preparación de la oración
qué hacía *qué hacía al mover la cabeza*	– Preparaciones para las palabras
2 Al salir movía la cabeza olfateando en todas direcciones	– Oración
• *¿Qué sentía? ¿Por qué?*	– Elaboraciones
• *¿Por qué olfateaba?*	
• *¿Dónde está ahora?*	
3a Ahora iba a correr y esconderse en el bosque	– Preparación de la oración
se preparaba para salir *qué parte del bosque*	– Preparaciones para las palabras
3a Se disponía a dirigirse hacia la espesura del bosque.	– Oración
• *¿Cómo es el bosque?*	– Elaboraciones
• *Quiere esconderse ¿cómo se sentiría?*	
3b Problema	– Preparación de la oración
no estaba seguro qué oyó cómo era	– Preparaciones para las palabras
3b Cuando le pareció oir un ruido muy leve	– Oración
• *¿Qué piensa?*	– Elaboraciones
• *¿Qué hará ahora?*	
3c Cómo era el ruido	– Preparación de la oración
Qué podría hacer ese ruido *en contacto con qué*	– Preparaciones para las palabras
3c Parecido al que podría ser el pie de un hombre al pisar sin querer un monton de hojas secas	– Oración
• *¿Qué sospecha ahora?*	– Elaboraciones
• *¿Los animales hacen ruido en el bosque?*	
4 Reacción de don Zorro	– Preparación de la oración
hizo dos cosas para esconderse	– Preparaciones para las palabras
4 Al oírlo, don Zorro echó cuerpo a tierra, se quedó completamente inmóvil	– Oración
• *Echar cuerpo a tierra = tirarse al suelo con el cuerpo pegado a la tierra (frase hecha)*	– Elaboraciones

En la propia clase, estas breves notas se amplían a los intercambios complejos explicados en el capítulo 4. Una planificación detallada de las lecciones como esta implica leer el texto con mucha atención, identificar las palabras que hay que destacar y comentar, y ver su relación con los contextos de la oración y del texto. También hay que pensar en cada uno de estos elementos en relación con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y cómo se hablará de ellos en la clase de lectura detallada. La planificación de la clase conlleva: (i) identificar las palabras que tienen que encontrar los estudiantes, seguido de (ii) decisiones sobre pistas de preparación apropiadas que permitirán la correcta identificación de esas palabras, y (iii) las elaboraciones necesarias para aumentar su comprensión de las palabras, el contexto o la clase de rasgo lingüístico. Esta lectura detallada de la oración que hacen los profesores al preparar la clase les permite ver exactamente qué significa la oración en su contexto, y (iv) escribir una nota para la preparación de la oración. (Esta secuencia para la planificación no es la que se sigue al impartir la clase).

Este tipo de análisis permite a los profesores ver inmediatamente la complejidad que ofrece la lengua de los textos que tienen que leer los estudiantes y la necesidad de guiarles de forma meticulosa para que comprendan y utilicen la lengua de forma efectiva. Como esta planificación y la utilización de planes detallados para la interacción en el aula es tan diferente de la forma habitual de dar clase, a los profesores se les guía durante la formación para que practiquen con un texto compartido con todo el grupo, antes de ponerse a escribir y practicar con textos propios con sus compañeros. Es más, como la reescritura después de la lectura detallada también es una actividad compleja, los profesores practican la reescritura conjunta del texto compartido, con la ayuda del formador, y después lo hacen con sus propios textos.

También en esta segunda fase de formación los profesores planifican y practican la creación de oraciones, la ortografía y la redacción de oraciones. Al principio se les guía para hacer tiras de cartulina con oraciones, después las cortan utilizando las indicaciones de la preparación, después seleccionan palabras para la ortografía y las cortan también. Se les guía para practicar estas actividades con uno o dos niños, en una clase de primaria. Todos los profesores informan de que llevar a cabo estas estrategias intensivas con los niños hasta que aprenden a leer, deletrear y escribir oraciones con éxito es una de las experiencias que más les impacta de todo el programa de formación.

La nueva percepción del proceso de aprendizaje de un niño individual que les proporciona esta experiencia tiene una influencia profunda en su práctica con la clase entera.

Después de esta fase de la formación, los profesores planifican e implementan la lectura detallada y la reescritura en una serie de textos en sus programas, junto con la preparación para la lectura y la construcción conjunta, además de las estrategias intensivas en una clase de primaria. Se negocia un cronograma, que en primaria incluye una construcción conjunta cada semana, que prepara a los estudiantes para una tarea independiente de escritura cada dos o tres semanas. Cada día se prepara y se lee un texto con la clase, y se selecciona una parte corta para la lectura detallada y la reescritura, y después una o más oraciones para las estrategias intensivas. Este trabajo diario detallado va formando un archivo de recursos lingüísticos y de información que se aplica a la construcción conjunta semanal y después a las tareas independientes de escritura que hacen los estudiantes. En las asignaturas de la secundaria, con mucho menos tiempo de clase, los profesores planifican una construcción conjunta cada tres o cuatro semanas, y la lectura detallada y la reescritura una o dos veces por semana. En el primer año de colegio los profesores se centran en la lectura compartida de libros y construcción de oraciones, ortografía y redacción de oraciones, para mejorar las destrezas lectoras básicas de los niños. Pueden planificar una reescritura conjunta una vez a la

semana, lo que llevará a que los niños hagan reescrituras individuales cada dos o tres semanas, hasta que tengan los suficientes recursos lingüísticos y la suficiente experiencia para atreverse con textos más largos en la construcción conjunta.

Estas secuencias didácticas se presentan como un conjunto de opciones de implementación en la figura 6.23. Dentro de cada ciclo hay una secuencia de actividades, y las flechas muestran las opciones para programar las secuencias de nivel en nivel. Sin embargo, la preparación para la lectura es siempre el punto de arranque, y el objetivo es la construcción conjunta y la construcción individual, que llevará a la escritura independiente. (Nótese que la dirección del ciclo medio se ha revertido, para simplificar la secuencia del diagrama de nivel a nivel).

Analizar, planificar e implementar una serie de clases de lectura y escritura con este grado de detalle da a los profesores una base muy fuerte para la tercera fase de la formación. En esta etapa se empieza por el conocimiento detallado acerca de la lengua, que comienza con la gramática. Se guía a los profesores durante la realización de la serie de actividades de análisis que presentamos en §5.2. Cada actividad implica una breve preparación del sistema gramatical en cuestión, seguido de análisis guiados y análisis independientes de textos, y, finalmente, una elaboración sobre el sistema gramatical. Este método es

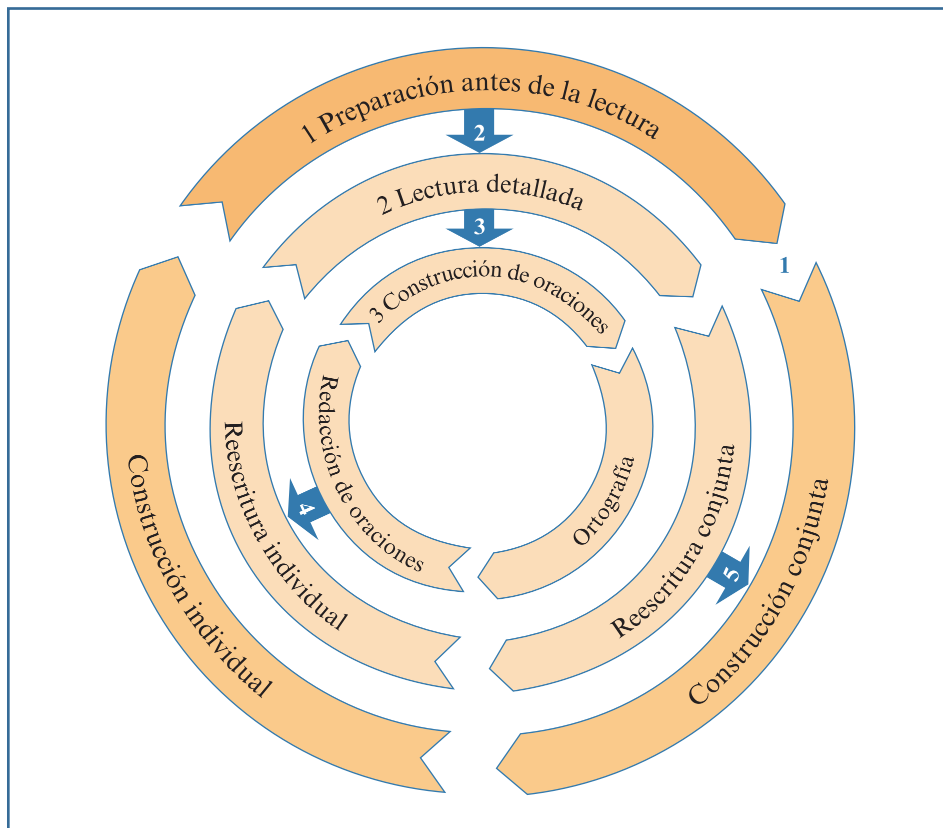


Figura 6.23.—Posibles secuencias para los ciclos de enseñanza/aprendizaje.

un ejemplo perfecto del currículo en espiral, ya que cada ciclo de preparar-tarea-elaborar se construye sobre los ciclos precedentes, con el fin de lograr el dominio total del metalenguaje pedagógico. El objetivo final es que los profesores entiendan los procesos de la metáfora gramatical y que conceptualicen cómo enseñarla en el aula, junto con otros sistemas gramaticales que se han ido construyendo en las sesiones de formación. Después los profesores aplican lo que han aprendido de gramática para analizar sus propios textos, para luego planificar nuevas sesiones de lectura detallada, en las que incorporan este conocimiento acerca de la lengua. En la cuarta fase se repiten estas actividades incorporando los sistemas de discurso explicados en §5.3.

Cada fase de la formación vuelve sobre actividades anteriores con análisis de textos, planificación de las clases y evaluación de la escritura, a las que los profesores añaden su experiencia en el aula y los nuevos recursos que se han aprendido en cada fase de formación. Por tanto, el principio de la repetición guiada se aplica en el programa de formación de profesores de la misma manera que en la metodología de aula. Cada vez que se repite, los aprendices aplican su competencia creciente a nuevos textos, nuevas estrategias de enseñanza y nuevos sistemas del lenguaje.

3. EPÍLOGO

Una de las ideas sobre la que hemos vuelto varias veces a lo largo de este libro es el concepto de un macrogénero, que incluye conjuntos de géneros como los libros de texto, novelas o páginas web, y las secuencias de clases que Christie (1999, 2002) describe como macrogéneros curriculares. Estos largos textos tienen propósitos sociales complejos, con un objetivo global que necesita múltiples géneros para lograrse. Por supuesto, este libro también es un macrogénero, y nuestros propósitos no eran menos complejos. Hemos querido enmarcar las investigaciones de la Escuela de Sídney en el contexto social en el que se desarrolló, de modo que empezamos con relatos históricos en los capítulos 1, 2, 3 y 4. Hemos pretendido describir el conocimiento de la lengua en la escuela que ha emergido de la investigación, por lo que se ha incluido una serie de informes que clasificaban y describían los géneros escritos escolares (capítulo 2), el lenguaje de las disciplinas (capítulo 3), y los sistemas de gramática y discurso para el conocimiento acerca de la lengua para los profesores (capítulo 5). También hemos queido ofrecer una guía para que profesores y formadores de profesores pudieran utilizar el conocimiento de la pedagogía que se ha acumulado en la investigación. Para ello explicamos procedimientos para los géneros escritos (capítulo 2), para leer y escribir diferentes géneros en cada etapa escolar (capítulo 4), y para formar profesores en esta pedagogía (capítulo 6). También hemos intentado destilar este conocimiento acumulado sobre lengua y pedagogía dentro de un marco teórico, así que lo resumimos como un informe multimodal que describe los componentes de la práctica pedagógica, en §6.1.

Pero por encima de la historia, la descripción y el procedimiento, nuestro objetivo fundamental ha sido la justicia. Cada componente de este libro y del proyecto de la Escuela de Sídney que describe va dirigido a alcanzar ese objetivo, de modo que el género con el que concluimos es un argumento. Para empezar, vamos a dejar que sea Bernstein el que plantee la tesis, con más sabiduría y elocuencia que nosotros:

> La educación es fundamental para la base de conocimientos de la sociedad, los grupos y los individuos. Pero también es, como la salud, una institución pública, clave para la producción y reproducción de injusticias distributivas. Cualquier parcialidad que exista en la forma, el contenido, el acceso y las oportunidades de tener una educación tienen consecuencias no solo para la economía. La parcialidad puede llegar muy hondo y destruir las bases del refuerzo positivo, la motivación y la imaginación. Se puede convertir, y de hecho ocurre a

> menudo, en una amenaza económica y cultural para la democracia. La educación puede tener un papel fundamental en la creación del optimismo de mañana en el contexto del pesimismo de hoy. Pero para hacer esto necesitamos contar con un análisis de la desigualdad social en la educación. Esta desigualdad reside en la propia estructura de los procesos de transmisión y adquisición del sistema educativo y sus creencias sociales (Bernstein, 1996: 5).

Nuestro compromiso y creencia en el potencial de la educación para lograr la justicia social surge no solo de nuestros ideales, sino de nuestro trabajo y de las relaciones personales con aquellos que sufren las consecuencias de las desigualdades sociales en la educación, incluyendo a las familias, sus hijos y los profesores. Para imaginar colegios que dan a todos los niños las mismas oportunidades, en lugar de reproducir las desigualdades del pasado, tenemos que penetrar en los procesos de transmisión y adquisición, para dar a los profesores los recursos para rediseñar su práctica. Bernstein propone «tres derechos interrelacionados» que necesitamos institucionalizar en la escuela si estamos de verdad comprometidos con la democracia, la cultura y la educación:

> El primer derecho es a la mejora individual. Quiero sugerir que este derecho es una condición para la *confianza* [...] y funciona a un nivel individual. El segundo derecho es a ser incluido, socialmente, intelectualmente, culturalmente y personalmente [...] La inclusión es la condición para lograr la *communitas,* y este derecho funciona a un nivel social. El tercer derecho es a participar [...] La participación es la condición para el *civismo,* y funciona a nivel político (1996: 5).

Hemos intentado mostrar cómo la pedagogía de los géneros puede aumentar la confianza de todos los estudiantes al mejorar su capacidad para leer y escribir, y por ende su capacidad para aprender en la escuela, al menos hasta el nivel que se espera en cada etapa escolar. En el proceso, la pedagogía reconfigura, con cuidado y de forma deliberada, la comunidad del aula de modo que todos los estudiantes participan de manera igual en el desarrollo del aprendizaje, y no están separados en grupos por nivel. Pertenecer a la comunidad escolar de aprendices en pie de igualdad es una base necesaria para la participación en las actividades cívicas del colegio, como describimos en el capítulo 2 con las campañas cívicas de los estudiantes de primaria. Pero más allá de la escuela, lo que la pedagogía de los géneros aporta a cada uno de los alumnos es conocimiento e identidad como estudiantes de éxito, y esperamos que eso les proporcione los recursos necesarios para participar, de forma más igualitaria, en la sociedad que nos gustaría imaginar para el futuro.

Bibliografía

Acevedo, C. (2000). *Will the Implementation of Reading to Learn in Stockholm Schools Accelerate Literacy Learning for Disadvantaged Students and Close the Achievement Gap?* Estocolmo: Multilingual Research Institute.

Adams, G. L. y Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 20 Years beyond DISTAR.* Seattle: Educational Achievement Systems.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print: A Summary.* Urbana-Champaign: University of Illinois.

Alexander, R. (2000). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education.* Oxford: Blackwell.

Alexander, R. (2008). Beyond dichotomous teaching. En R. Alexander, *Essays on Pedagogy,* pp. 72-91. Londres: Routledge.

Applebee, A. M. y Langer, J. (1983). Instructional scaffolding: reading and writing as natural language activities, *Language Arts, 60* (2), pp. 168-175.

Australian Bureau of Statistics (1994, 2000). *Australian Social Trends 1994 and 2004, Education-National summary tables.* Camberra: Australian Bureau of Statistics, www.abs.gov.au/ausstats.

Axford, B., Harders, P. y Wise, F. (2009). *Scaffolding Literacy: An Integrated and Sequential Approach to Teaching Reading, Spelling and Writing.* Camberwell, Victoria: ACER.

Bajtín, M. M. (1986). The problem of speech genres. En M. M. Bajtín, *Speech Genres and Other Late Essays* [translated by V. McGee], pp. 60-102. Austin: University of Texas Press.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control.* I. *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul (Primary Socialisation, Language and Education) [reeditado con un apéndice añadido por Palladin, 1974].

Bernstein, B. (ed.) (1973). *Class, Codes and Control*. II. *Applied Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul (Primary Socialisation, Language and Education).

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. III. *Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul (Primary Socialisation, Language and Education). [*Clases, códigos y control. III. Hacia una teoría de las transmisiones educativas,* trad. de Rafael Feito (2005). Madrid: Akal].

Bernstein, B. (1979). The new pedagogy: sequencing. En J. Manning-Keepes y B. D. Keepes (eds.), *Language in Education: The LDP Phase 1,* pp. 293-302. Camberra: Curriculum Development Centre.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control*. IV. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge. [*Clases, códigos y control. IV. La estructura del discurso pedagógico,* trad. de Pablo Manzano, Madrid: Morata, 1993].

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique.* Londres: Taylor and Francis [edición revisada, 2000]. [*Pedagogía, control simbólico e identidad*, trad. de Pablo Manzano (1998). Madrid: Morata].

Berry, M. (1981). Systemic linguistics and discourse analysis: a multi-layered approach to exchange structure. En M. Coultard y M. Montgomery (eds.), *Studies in Discourse Analysis,* pp. 120-145. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Britton, J., *Language and Learning*. Londres, Pelican.

Brophy, J. (ed.) (1970, 2002). *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*. Londres: Elsevier (JAI, Advances in Research on Teaching 9).

Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Callow, J. (1996). *The Action Pack: Environment (Activities for Teaching Factual Writing)*. Sídney: Metropolitan East DSP (Proyecto *Language and Social Power*).

Callow, J. (ed.). *Image Matters: Visual Texts in the Classroom*. Marrickville: Primary English Teaching Association.

Cambourne, B. (1999, 2003). Taking a naturalistic viewpoint in early childhood literacy research. En N. Hall, J. Larson y J. Marsh (eds.), *Handbook of Early Child Literacy,* pp. 411-423. Londres: Sage.

Chen, J. (2010). *Sydney School Genre-based Literacy Approach to EAP Writing in China*. Tesis doctoral, Departamento de Lingüística, University of Sydney and School of Foreign languages, Sun Yat Sen University.

Childs, M. *A Reading Based Theory of Teaching Appropriate for the South African Context*. Tesis doctoral, Nelson Mandela Metropolitan University, Port Elizabeth, Sudáfrica.

Christie, F. (1993, 2008). The «received tradition» of English teaching: the decline of rhetoric and the corruption of grammar. En Bill Green (ed.), *The Insistence of the Letter: Literary Studies and Curriculum Theorizing,* pp. 75-106. Londres: Falmer Press.

Christie, F. (1995). Pedagogic discourse in the primary school. *Linguistics and Education, 3* (7), pp. 221-242.

Christie, F. (ed.) (1999). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. Londres, Cassell (Serie Open Linguistics).

Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. Londres: Continuum.

Christie, F. y Macken-Horarik, M. (2007). School English: what kind of knowledge? En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Language, Knowledge And Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives,* pp. 156-183. Londres: Continuum.

Christie, F. y Macken-Horarik, M. (2011). Disciplinarity and the case of school subject English. En F. Christie y K. Maton (eds.), *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives,* pp. 175-196. Londres: Continuum.

Christie, F. y Martin, J. R. (eds.) (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. Londres: Cassell.

Christie, F. y Martin, J. R. (eds.) (2007). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Londres: Cassell.

Christie, F., Gray, B., Gray, P., Macken, M., Martin, J. R. y Rothery, J. (1992). *Exploring Explanations: Teachers Book (Levels 1-4)*. Sídney: Harcourt Brace Jovanovich (HBJ Language: a resource for meaning).

Coe, R., Lingard, L. y Teslenko, T. (eds.) (2002). *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Coffin, C. (1996). *Exploring Literacy in School History.* Sídney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives,* pp. 196-230. Londres: Cassell.

Coffin, C. (2000). Defending and challenging interpretations of the past. *Revista Canaria de Estudios Ingleses, 40,* pp. 135-154.

Coffin, C. (2003). Reconstruals of the past-settlement or invasion? The role of judgment analysis. En J. R. Martin y R. Wodak (eds.), *Re/Reading the Past: Critical and Functional Perspectives on Discourses of History,* pp. 219-246. Ámsterdam: Benjamins.

Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. Londres: Continuum.

Coffin, C., Donohue, J. y North, S. (2009). *Exploring English Grammar: From Formal to Functional*. Londres: Routledge.

Coffin, C., Hewings, A. y O'Halloran, K. (eds.) (2004). *Applying English Grammar: Functional and Corpus Approaches*. Londres: Arnold.

Colombi, C. y Schleppegrell, M. (eds.) (2002). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages,* pp. 87-118. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Condon, C. (1987). *The Making of the Modern World*. South Melbourne: Macmillan.

Cope, W. y Kalantzis, M. (eds.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Literacy.* Londres: Falmer (Critical Perspectives on Literacy and Education) y Pittsburg, University of Pittsburg Press (Pittsburg Series in Composition, Literacy, and Culture).

Cranny-Francis, A. y Martin, J. R. (1993). Making new meanings: literary and linguistic perspectives

on the function of genre in textual practice». *English in Australia, 105,* pp. 30-44.

Cranny-Francis, A. y Martin, J. R. (1994). In/visible education: class, gender and pedagogy in Educating Rita and Dead Poets Society. *Interpretations: Journal of the English Teachers' Association of Western Australia, 27* (1), pp. 28-57.

Cranny-Francis, A. y Martin, J. R. (1995). Writings/readings: how to know a genre. *Interpretations: Journal of the English Teachers' Association of Western Australia, 28* (3), pp. 1-32.

Culican, S. (2006). Learning to read: *Reading to Learn*, a middle years literacy intervention research project, final report 2003-2004. Catholic Education Office, Melbourne. http://www.cecv.melb.catholic.edu.au/ResearchandSeminarPapers.

Culican, S. (2007). *Scaffolding Pedagogic Change in Middle Years Literacy*. Tesis doctoral, Melbourne: Deakin University.

Dahl, R. (2007). *Fantastic Mr Fox*. Londres, Puffin Books. [*El Superzorro,* trad. de Ramón Buckey, Loqueleo, Madrid, 2016].

Dennett, B. y Dixon, S. (2003). *Key Features of Modern History* (2.ª ed.). Melbourne: Oxford University Press.

Derewianka, B. (1991). *Exploring How Texts Work*. Sídney: Primary English Teaching Association.

Disadvantaged Schools Program 1988. *Teaching Factual Writing: A Genre Based Approach.* Sídney: Disadvantaged Schools Program. Disadvantaged Schools Program 1989 *The Report Genre*. Sídney, Disadvantaged Schools Program.

Eggins, S., Martin, J. R. y Wignell, P. (1993). The discourse of history: distancing the recoverable past. En M. Ghadessy (ed.), *Register Analysis: Theory and Practice,* pp. 75-109. Londres: Pinter (Open Linguistics Series).

Fairclough, N. (ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. Londres: Longman (Serie Real Language).

Folds, R. (1987). *Whitefella School: Education and Aboriginal Resistance*. Sídney: Allen and Unwin.

Freebody, P. y Luke, A. (1990). Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect, Australian Journal of TESOL, 5* (7), pp. 7-16.

Freedman, A. y Medway, P. (eds.) (1994a). *Learning and Teaching Genre.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Freedman, A. y Medway, P. (eds.) (1994b). *Genre and the New Rhetoric.* Londres: Taylor and Francis (Critical Perspectives on Literacy and Education).

Gee, J. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Routledge.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourse in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. Londres: Continuum.

Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Glendinning, E. H. (1980). *English in Electrical Engineering and Electronics*. Londres: Oxford University Press (English in Focus).

Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work.* Londres: Heinemann.

Gray, B. (1986). Aboriginal education: some implications of genre for literacy development. En C. Painter y J. R. Martin (eds.), *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum,* pp. 188-208. Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9).

Gray, B. (1987). How natural is «natural» language teaching: employing wholistic methodology in the classroom. *Australian Journal of Early Childhood, 12* (4), pp. 3-19.

Gray, B. (1990). Natural language learning in Aboriginal classrooms: reflections on teaching and learning. En C. Walton y W. Eggington (eds.), *Language: Maintenance, Power and Education in Australian Aboriginal Contexts,* pp. 105-139. Darwin, Northern Territory University Press.

Gray, B., Rose, D. y Cowey, W. (1998). *Project Report for Scaffolding Reading and Writing for Indigenous Children in School, December 1998*. Camberra: DEST Indigenous Education Branch and University of Camberra.

Green, B. y Lee, A. (1994). Writing geography lessons: literacy, identity and schooling. En A. Freedman y P. Medway (eds.), *Learning and Teaching Genre,* pp. 207-224. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Gregory, M. (1967). Aspects of varieties differentiation. *Journal of Linguistics, 3,* pp. 177-198.

Gregory, M. y Carroll, S. (1978). *Language and Situation: Language Varieties and their Social Contexts*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Haire, M., Kennedy, E., Lofts, G. y Evergreen, M. J. (2004). *Core Science*. I. *Stage 4*. Sídney: Jacaranda.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. Londres: Edward Arnold (Explorations in Language Study).

Halliday, M. A. K. (1977). Ideas about language. En M. A. K. Halliday, *Aims and Perspectives in Linguistics,* pp. 32-49. Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 1) [reimpreso en J. Webster (ed.) (2003). *The Collected Works of M. A. K. Halliday*. III. *On Language and Linguistics*. Londres: Continuum, pp. 92-115].

Halliday, M. A. K. (1978). Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education, 5* (2), pp. 93-116 [reimpreso en Halliday (2003), pp. 327-352].

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2.ª ed.). Londres: Edward Arnold [1.ª ed., 1985; 3.ª ed. con C. M. I. M. Matthiessen 2004].

Halliday, M. A. K. (2003). *The Collected Works of M. A. K. Halliday. IV.* The Language of Early Childhood. Londres: Continuum.

Halliday, M. A. K. (2004). *The Collected Works of M. A. K. Halliday. V.* The Language of Science (ed. J. Webster). Londres: Continuum.

Halliday, M. A. K. y Greaves, W. S. (2008). *Intonation in the Grammar of English.* Londres: Equinox.

Halliday M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* Londres: Longman (Serie English Language 9).

Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power.* Londres: Falmer (Critical Perspectives on Literacy and Education).

Hammond, J. (ed.) (2001). S*caffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education.* Sídney: Primary English teaching Association (PETA).

Hasan, R. (2005). *The Collected Works of Ruqaiya Hasan.* I. Language, Society and Consciousness (ed. Jonathon Webster). Londres: Equinox.

Hasan, R. (2009). *The Collected Works of Ruqaiya Hasan.* II. Semantic Variation: Meaning in Society and Sociolinguistics (ed. Jonathon Webster). Londres: Equinox.

Hasan, R. y Martin, J. R. (eds.) (1989). *Language Development: Learning Language, Learning Culture.* Norwood, NJ: Ablex.

Hasan, R. y Williams, G. (eds.) (1996). *Literacy in Society.* Londres: Longman.

Hasan, R., Matthiessen, C. M. I. M. y Webster, J. (eds.) (2005). *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective,* vol. 1. Londres: Equinox.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Londres: Routledge.

Heffernan, D. A. y Learmonth, M. S. (1983). *The World of Science,* Book 4. Melbourne: Longman Cheshire.

Henderson, E. H. y Templeton, S. (1986). A developmental perspective of formal spelling instruction through alphabet, pattern, and meaning. *The Elementary School Journal, 86* (3), pp. 304-316.

Hoepper, B., Henderson, D., Hennessey, J., Hutton, D. y Mitchell, S. (1996). *Inquiry 2: A Source-Based Approach to Modern History.* Milton: Jacaranda.

Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing.* Londres: Palgrave.

Humphrey, S. (1996). *Exploring Literacy in School Geography.* Sídney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Hutchins, P. (1968). *Rosie's Walk. Nueva York, The Bodley Head* [*El paseo de Rosalía,* trad. de Silvia Pérez Tato (2010). Sevilla: Kalandraka].

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: implications for ES. *TESOL Quarterly, 30* (4), pp. 693-722.

Iedema, R. (1995). *Literacy of Administration* (Write it Right Literacy in Industry Research Project-Stage 3). Sídney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Iedema, R. (1997a). The language of administration: organizing human activity in formal institutions. En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School,* pp. 73-100. Londres: Cassell.

Iedema, R. (1997b). The history of the accident news story. *Australian Review of Applied Linguistics, 20* (2), pp. 95-119.

Iedema, R. (2003). *Discourses of Post-Bureaucratic Organization.* Ámsterdam: Benjamins.

Iedema, R., Feez, S. y White, P. (1994). *Media Literacy* (Write it Right Literacy in Industry Research Project-Stage 2). Sídney, Metropolitan East Disadvantaged Schools Program [reprinted Sídney: NSW AMES, 2008].

Jabangardi Poulson, C. (1988). The school curriculum I would like for my children. *Curriculum Perspectives, 8* (2), pp. 68-69.

Janke, T. (2002). *Butterfly Song.* Sídney: Penguin.

Jenneson, J. R. (1980). *Electrical Principles for the Electrical Trades.* Sídney: McGraw Hill.

Johns, A. M. (ed.) (2002). *Genre in the Classroom: Applying Theory and Research to Practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jones, J. (2007). Multiliteracies for academic purposes: multimodality in textbook and computer-based learning materials in science at university. En McCabe et al., pp. 103-121.

Jones, J. (2008). *Multiliteracies for academic purposes: a metafunctional exploration of intersemiosis and multimodality in university textbook and computer-based learning resources in science.* Tesis doctoral, University of Sydney. http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/2259.

Koop, C. y Rose, D. (2008). Reading to learn in Murdi Paaki: changing outcomes for indigenous students. *Literacy Learning: the Middle Years, 16* (1), pp. 41-46. http://www.alea.edu.au/.

Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (Proceedings of the 1966 Spring Meeting of the American Ethnological Society), pp. 12-44. Seattle: University of Washington Press [reimpreso en *Journal of Narrative and Life History, 7* (1-4)].

Lee, A. (1996). *Gender, Literacy, Curriculum: Re-Writing School Geography*. Londres: Taylor and Francis (Critical perspectives on Literacy and Education).

Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex (Language and Educational Processes). [*Aprender a hablar ciencia,* trad. de Ana García et al., (1997). Barcelona: Paidós].

Lester, Y. (1993). *Yami: The Autobiography of Yami Lester*. Alice Springs: Institute for Aboriginal Development.

Liu, Y. (2010). *Commitment Resources as Scaffolding Strategies in the Reading to Learn Program*. Tesis doctoral, University of Sydney, Sun Yat Sen University.

Lobel, A. (1980). *Fables*. Nueva York: HarperCollins. [*Fábulas,* trad. de Salustiano Masó (1987). Madrid: Alfaguara].

Luke, A. (1996). Genres of power? Literacy education and the production of capital. En R. Hasan y G. Williams (eds.), *Literacy in Society,* pp. 308-338. Londres: Longman.

Macken-Horarik, M. (1997). Relativism in the politics of discourse: response to James Paul Gee. En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice,* pp. 303-314. Sídney: Allen and Unwin.

Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. En F. Christie y R. Misson (eds.), *Literacy and Schooling,* pp. 74-103. Londres: Routledge.

Macken-Horarik, M., Martin, J. R., Kress, G., Kalantzis, M., Rothery, J. y Cope, W. (1989). *An Approach to Writing K-12, vol. 1-4*. Sídney: Literacy and Education Research Network and Directorate of Studies, NSW Department of Education.

Malcolm, I. (1991). «All right then, if you don't want to do that...»: strategy and counter-strategy in classroom discourse management. *Guidelines, 13* (2), pp. 11-17.

Martin, J. R. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Geelong, Deakin University Press [reeditado por Oxford University Press, 1989].

Martin, J. R. (1990a). Language and control: fighting with words. En C. Walton y W. Eggington (eds.), *Language: Maintenance, Power and Education in Australian Aboriginal Contexts,* pp. 12-43. Darwin: Northern Territory University Press, .

Martin, J. R. (1990b). Literacy in science: learning to handle text as technology. En F. Christie (ed.), *Literacy for a Changing World,* pp. 79-117. Melbourne: Australian Council for Educational Research (Fresh Look at the Basics) [reeditado en M. A. K. Halliday y J. R. Martin (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power,* pp. 166-202. Londres: Falmer (Critical Perspectives on Literacy and Education)].

Martin, J. R. (1991). Critical literacy: the role of a functional model of language. *Australian Journal of Reading, 14* (2), pp. 117-132.

Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Ámsterdam: Benjamins.
Martin, J. R. (1993a). Technology, bureaucracy and schooling: discursive resources and control. *Cultural Dynamics, 6* (1), pp. 84-130.
Martin, J. R. (1993b). Life as a noun. En M. A. K. Halliday y J. R. Martin, *Writing Science: Literacy and Discursive Power,* pp. 221-267. Londres: Falmer (Critical Perspectives on Literacy and Education).
Martin, J. R. (1996). Evaluating disruption: symbolising theme in junior secondary narrative. En R. Hasan y G. Williams (eds.), *Literacy in Society,* pp. 124-171. Londres: Longman.
Martin, J. R. (1999a). Mentoring semogenesis: «genre-based» literacy pedagogy. En F. Christie (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes,* pp. 123-155. Londres: Cassell (Open Linguistics Series).
Martin, J. R. (1999b). Linguistics and the consumer: theory in practice. *Linguistics and Education, 9* (3), pp. 409-446.
Martin, J. R. (2000a). Design and practice: enacting functional linguistics in Australia. *Annual Review of Applied Linguistics, 20* (20th Anniversary Volume «Applied Linguistics as an Emerging Discipline»), pp. 116-126.
Martin, J. R. (2000b). Close reading: functional linguistics as a tool for critical analysis. En L. Unsworth (ed.), *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistics Approaches,* pp. 275-303. Londres: Cassell.
Martin, J. R. (2002a). From little things big things grow: ecogenesis in school geography. En R. Coe, L. Lingard y T. Teslenko (eds.), *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change,* pp. 243-271. Cresskill, NJ: Hampton Press.
Martin, J. R. (2002b). *Writing history: construing time and value in discourses of the past.* Colombi and Schleppergrell, pp. 87-118.
Martin, J. R. (2003). Making history: grammar for explanation. En J. R. Martin y R. Wodak (eds.), *Re/Reading the Past: Critical and Functional Perspectives on Discourses of History,* pp. 19-57. Ámsterdam: Benjamins.
Martin, J. R. (2004). Grammatical structure: what do we mean? En C. Coffin, A. Hewings y K. O'Halloran (eds.), *Applying English Grammar: Functional and Corpus Approaches,* pp. 57-76. Londres: Arnold.
Martin, J. R. (2006). Grammar meets genre-reflections on the «Sydney School». *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association, 22,* pp. 47-95 [reimpreso en *Educational Research on Foreign Languages and Arts.* Sun Yat Sen University, Guangzhou (Número especial sobre Lingüística Funcional y Lingüística aplicada), 2 (2006), pp. 28-54].
Martin, J. R. (2007a). Construing knowledge: a functional linguistic perspective. En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives,* pp. 34-64. Londres: Cassell.
Martin, J. R. (2007b). Genre and field: social processes and knowledge structures in systemic functional semiotics. En L. Barbara y T. Berber Sardinha (eds.), *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congres.* São Paulo, PUCSP, 2007b. Publicación online: http://www.pucsp.br/isfc.
Martin, J. R. (2007c). Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. En R. Whittaker, M. O'Donnell y A. McCabe (eds.), *Language and Literacy: Functional Approaches,* pp. 95-122. Londres: Continuum.
Martin, J. R. (2010). Semantic variation: modelling realisation, instantiation and individuation in social semiosis. En M. Bednarek y J. R. Martin (eds.), *New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity and Affiliation.* Londres: Continuum.
Martin, J. R. y McCormack, R. (2000). Mapping meaning: profiling with integrity in a post-modern world. *Applied Language Studies, 1* (1), pp. 6-18.
Martin, J. R. y Plum, G. (1997). Construing experience: some story genres. *Journal of Narrative and Life History, 7* (1-4), pp. 299-308.
Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause.* Londres: Continuum [2.ª ed. revisada, 2007].
Martin, J. R. y Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. En R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen y J. Webster (eds.), *Continuing Discourse on Language,* pp. 251-280. Londres: Equinox.
Martin, J. R. y Rose, D. (2007). Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Languages in China, 4* (5), pp. 66-80.
Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture.* Londres: Equinox.

Martin, J. R. y Veel, R. (eds.) (1998). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science.* Londres: Routledge.

Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English.* Londres: Palgrave.

Martin, J. R. y Wodak, R. (eds.) (2003). *Re/Reading the Past: Critical and Functional Perspectives on Discourses of History.* Ámsterdam: Benjamins.

Martin, J. R., Maton, K. y Matruglio, E. (2010). Historical cosmologies: epistemology and axiology in Australian secondary school history. *Revista Signos, 43* (74), pp. 433-463.

Martin, J. R., Wignell, P., Eggins, S. y Rothery, J. (1998). Secret English: discourse technology in a junior secondary school. En L. Gerot, J. Oldenberg y T. Van Leeuwen (eds.), *Language and Socialisation: Home and School,* pp. 143-173. Sídney: School of English and Linguistics, Macquarie University (Informe de la Conferencia sobre Lengua y Educación de 1986) [reeditado en B. Cope y M. Kalantzis (eds.) (1993). *Genre Approaches to Literacy: Theories and Practices,* pp. 23-24 (Trabajos de la Conferencia LERN de 1991, Sídney: University of Technology, noviembre 1991). Sídney, Common Ground, 1993, pp. 43-76].

McCabe, A., O'Donnell, M. y Whittaker, R. (eds.) (2007). *Advances in Language and Education.* Londres: Continuum.

McGee, L. M. (1998). How do we teach literature to young children? En S. B. Neuman y K. A. Roskos (eds.), *Children Achieving: Best Practices in Early Literacy,* pp. 162-179. Newark: Newark International Reading Association.

McRae, D., Ainsworth, G., Cumming, J., Hughes, P., Mackay, T., Price, K., Rowland, M., Warhurst, J., Woods, D. y Zbar, V. (2000). *What has Worked, and Will Again: The IESIP Strategic Results Projects.* Camberra: Australian Curriculum Studies Association.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom.* Cambridge: Harvard University Press.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners.* Clevedon: Multilingual Matters.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we Use Language to Work Together.* Londres: Routledge.

Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy.* Londres: Routledge (Serie Knowledge, Identity and School Life, 8).

Murray, N. y Zammit, K. (1992). *The Action Pack: Animals* (Activities for Teaching Factual Writing). Sídney: Metropolitan East DSP (Language and Social Power Project).

Nassaji, H. y Wells, G. (2000). What's the use of «Triadic Dialogue»?: An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics, 21* (3), pp. 376-406.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review, 66* (1), pp. 60-92.

Ng, J., Powditch, J., Abeni, L. y Callow, J. (1999). «Vote for Me!» The art of persuasion. En J. Callow (ed.), *Image Matters: Visual Texts in the Classroom,* pp. 65-74. Marrickville, NSW: Primary English Teaching Association.

Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: a critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review, 74* (3), pp. 273-306.

Nuthall, G. A. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: a personal journey. *Teachers College Record, 107* (5), pp. 895-934.

Nuttall, T., Wright, J., Hoffman, J., Sishi, N. y Khandlhela, S. (1998). *From Apartheid to Democracy: South Africa 1948-1994.* Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.

Oakes, J., Quartz, K. H., Gong, J., Guiton, G. y Lipton, M. (1993). Creating middle schools: technical, normative and political considerations. *The Elementary School Journal, 93* (5), pp. 461-480.

O'Halloran, K. L. (2005). *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images*. Londres: Continuum.

Painter, C. (1984). *Into the Mother Tongue: A Case Study of Early Language Development*. Londres: Pinter.

Painter, C. (1986). The role of interaction in learning to speak and learning to write. En C. Painter y J. R. Martin (eds.), *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum,* pp. 62-97. Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9).

Painter, C. (1991). *Learning the Mother Tongue* (2.ª ed.). Geelong, Vic.: Deakin University Press.

Painter, C. (1996). The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning. En R. Hasan and G. Williams (eds.), *Literacy in Society,* pp. 50-85. Londres: Longman.

Painter, C. (1999). *Learning through Language in Early Childhood*. Londres: Cassell.

Painter, C. y Martin, J. R. (eds.) (1986). *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum.* Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9).

Pilkington, D. (1996). *Follow the Rabbit-Proof Fence*. St. Lucia: University of Queensland Press.

Reid, I. (ed.) (1987). *The Place of Genre in Learning.* Geelong, Vic.: Centre for Studies in Literary Education, Deakin University (Typereader Publications 1).

Rose, D. (1992). Protection, self-determination and language learning in Aboriginal early childhood education: review of Aboriginal language education policy statements. *Education Australia,* pp. 5-6. Spring.

Rose, D. (1997). Science, technology and technical literacies. En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School,* pp. 40-72. Londres: Cassell.

Rose, D. (1998). Science discourse and industrial hierarchy. En J. R. Martin y R. Veel (eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science,* pp. 236-265. Londres: Routledge.

Rose, D. (1999). Culture, competence and schooling: approaches to literacy teaching in Indigenous school education. En F. Christie (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes,* pp. 217-245. Londres: Cassell (Serie Open Linguistics).

Rose, D. (2004). Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how Indigenous children are left out of the chain. En J. Muller, A. Morais y B. Davies (eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein,* pp. 91-107. Londres: RoutledgeFalmer.

Rose, D. (2005). Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education, 37,* pp. 127-164. http://www.ukzn.ac.za/joe/joe_issues.htm.

Rose, D. (2006a). Reading genre: a new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences, 2* (2), pp. 185-204.

Rose, D. (2006b). Literacy and equality. En A. Simpson (ed.), *Proceedings of Future Directions in Literacy Conference,* pp. 188-203. University of Sydney, http://www.proflearn.edsw.usyd.edu.au/resources/2006_papers.shtml.

Rose, D. (2007). Towards a reading based theory of teaching. Trabajo en *Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress 2006*. São Paulo, PUCSP, http://www.pucsp.br/isfc.

Rose, D. (2008a). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley y M. Nystrand (eds.), *Handbook of Writing Development,* pp. 151-166. Londres: Sage.

Rose, D. (2008b). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. Discurso de apertura de la conferencia *Conversations about Foundations*, Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, octubre 2007, http://associated.sun.ac.za/heltasa/foundationprogram.html.

Rose, D. (2010a). Meaning beyond the margins: learning to interact with books. En J. Martin, S. Hood y S. Dreyfus (eds.), *Semiotic Margins: Reclaiming Meaning,* pp. 177-208. Londres: Continuum.

Rose, D. (2010b). Learning in linguistic contexts: integrating SFL theory with literacy teaching. En Y. Fang y C. Wu (eds.), *Challenges to Systemic Functional Linguistics: Theory and Practice. Proceedings of the 36th International Systemic Functional Congress, Beijing July 2009,* pp. 258-263. Beijing: Tsinghua University. Sídney: Macquarie University.

Rose, D. (2011a). *Reading to Learn: Accelerating Learning and Closing the Gap*. Libros de formación de profesores y DVD. Sídney: Reading to Learn, http://www.readingtolearn.com.au.

Rose, D. (2011b). Beyond literacy: building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy, 34* (1), pp. 81-97 (también en documentos de la Conferencia ASFLA, Brisbane, octubre, 2009. www.asfla.org.au).

Rose, D. (2011c). *Implementation and Outcomes of the Professional Learning Program, 2010: Report for Western NSW Region, NSW Department of Education and Childrens Services*. Sídney: Reading to Learn, http://www.readingtolearn.com.au.

Rose, D. (2011d). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. En F. Christie y A. Simpson (eds.), *Literacy and Social Responsibility: Multiple Perspectives,* pp. 101-115. Londres: Equinox.

Rose, D. (2011e). Genre in the Sydney School. En J. Gee y M. Handford (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis,* pp. 209-225. Londres: Routledge.

Rose, D. y Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy, 14* (2), pp. 32-45. http://www.alea.edu.au/llmy0606.htm.

Rose, D., Gray, B. y Cowey, W. (1999). Scaffolding reading and writing for indigenous children in school. En P. Wignell (ed.), *Double Power: English Literacy and Indigenous Education,* pp. 23-60. Melbourne: National Language and Literacy Institute of Australia (NLLIA).

Rose, D., McInnes, D. y Korner, H. (1992). *Scientific Literacy (Write it Right Literacy in Industry Research Project - Stage 1)*. Sídney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program [reimpresión Sídney: NSW AMES, 2007].

Rose, D., Lui-Chivizhe, L., McKnight, A. y Smith, A. (2004). Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *Australian Journal of Indigenous Education.* 30th Anniversary Edition, pp. 41-49. http://www.atsis.uq.edu.au/ajie.

Rose, D., Rose, M., Farrington, S. y Page, S. (2008). Scaffolding literacy for Indigenous health sciences students. *Journal of English for Academic Purposes, 7* (3), pp. 166-180.

Rothery, J. (1989). Learning about language. En R. Hasan y J. R. Martin (eds.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture,* pp. 199-256. Norwood, NJ: Ablex.

Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sídney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. En R. Hasan y G. Williams (eds.), *Literacy in Society,* pp. 86-123. Londres: Longman.

Rothery, J. y Stenglin, M. (1997). Entertaining and instructing: exploring experience through story. En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School,* pp. 231-263. Londres: Cassell.

Rothery, J. y Stenglin, M.(2000). Interpreting literature: the role of appraisal. En L. Unsworth (ed.), *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistics Approaches,* pp. 222-244. Londres: Cassell.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Scott, D. (1983). *A Manual for the Writing Teacher*. Bundoora: Centre for Study of Urban Education, La Trobe University.

Sinclair, J. y Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Applied Linguistics Series).

Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, N., Muller, J. y Vinjevold, P. (2003). *Getting School Working: Research and Systemic School Reform in South Africa*. Cape Town: Pearson Education.

Tjungutu Uwankaraku (1985). *Amata: Social Crisis and Substance Abuse.* Informe para el Ministerio de Sanidad. Adelaida: SA Health, http://www.readingtolearn.com.au/.

Topham, J. (2010). Reseña de la novela de Steinbeck *De ratones y hombres,* http://classiclit.about.com/od/ofmiceandmensteinbeck/fr/aa_ofmice.htm.

Turbill, J. (1983). *Now we Want to Write*. Sídney: Primary English Teaching Association. UNESCO 2010 UNESCO Constitution, http://www.unesco.org/.

Unsworth, L. (1997a). Scaffolding reading of science explanations: accessing the grammatical and visual forms of specialised knowledge. *Reading, 31* (3), pp. 30-42.

Unsworth, L. (1997b). Explaining explanations: enhancing scientific learning and literacy development. *Australian Science Teachers Journal, 43* (1), pp. 34-49.

Unsworth, L. (1997c). «Sound» explanations in school science: a functional linguistic perspective on effective apprenticing texts. *Linguistics and Education, 9* (2), pp. 199-226.

Unsworth, L. (1999a). Developing critical understanding of the specialised language of school science

and history: a functional grammatical perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 42* (7), pp. 508-527.

Unsworth, L. (1999b). Explaining school science in book and CD Rom formats: using semiotic analyses to compare the textual construction of knowledge. *International Journal of Instructional Media, 26* (2), pp. 159-179.

Unsworth, L. (2001a). Evaluating the language of different types of explanations in junior high school science texts. *International Journal of Science Education, 23* (6), pp. 585-609.

Unsworth, L. (2001b). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.

Unsworth, L. (2008). *New Literacies and the English Curriculum: Multimodal Perspectives*. Londres: Continuum.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Veel, R. (1992). Engaging with scientific language: a functional approach to the language of school science. *Australian Science Teachers Journal, 38* (4), pp. 31-35.

Veel, R. (1995). Making informed choices or jumping through hoops? The role of functional linguistics in an Outcomes-based curriculum. *Interpretations, 28* (3), pp. 62-76.

Veel, R. (1997). Learning how to mean - scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School,* pp. 161-195. Londres: Cassell.

Veel, R. (1998). The greening of school science: ecogenesis in secondary classrooms. En J. R. Martin y R. Veel (eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science,* pp. 114-151. Londres: Routledge.

Veel, R. (1999). Language, knowledge and authority in school mathematics. En F. Christie (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes,* pp. 185-216. Londres: Cassell (Open Linguistics Series).

Veel, R. (2006). The «Write it Right» Project. En R. Whittaker, M. O'Donnell y A. McCabe (eds.), *Language and Literacy: Functional Approaches,* pp. 66-92. Londres: Continuum.

Veel, R. y Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: the language of secondary school history. En R. Hasan y G. Williams (eds.), *Literacy in Society,* pp. 191-231. Londres: Longman.

Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction*. Londres: Pinter.

Vygotski, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press [*Pensamiento y lenguaje,* trad. de José Pedro Tosaus (2010). Barcelona: Paidós].

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner y E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press. [*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* trad. de Silvia Furió (2012). Barcelona: Austral].

Walshe, R. D. (ed.) (1981). *Donald Graves in Australia*. Sídney: Primary English Teaching Association.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press (Learning in Doing: Social Cognitive and Computational Perspectives).

Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: the key role of collaborative knowledge building. En J. Brophy (ed.), *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints,* pp. 1-41. Londres: Elsevier (JAI, Advances in Research on Teaching 9).

White, P. (1997). Death, disruption and the moral order: the narrative impulse in mass «hard news» reporting. En F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School,* pp. 101-133. Londres: Cassell.

White, P. (1998). Extended reality, proto-nouns and the vernacular: distinguishing the technological from the scientific. En J. R. Martin y R. Veel (eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science,* pp. 266-296. Londres: Routledge.

White, P. R. R. (2000). Dialogue and inter-subjectivity: reinterpreting the semantics of modality and hedging. En M. Coulthard, J. Cotterill y F. Rock (eds.), *Working with Dialogue,* pp. 67-80. Tubinga: Neimeyer.

Wignell, P. (1994). Genre across the curriculum. *Linguistics and Education, 6,* pp. 355-372.

Wignell, P., Martin, J. R. y Eggins, S. (1989). The discourse of geography: ordering and explaining the experiential world. *Linguistics and Education,* 1 (4), pp. 359-392.

Williams, G. (1995). Joint book-reading and literacy pedagogy: a socio-semantic examination, volume 1. *CORE, 19* (3). Fiche 2 B01- Fiche 6 B01.

Williams, G. (1999a). Grammar as a metasemiotic tool in child literacy development. En C. Ward y W. Renandya (eds.), *Language Teaching: New Insights for the Language Teacher,* pp. 89-124. Singapur: Regional English Language Centre (RELC)/SEAMIO.

Williams, G. (1999b). The pedagogic device and the production of discourse: a case example in early literacy education. En F. Christie (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes,* pp. 88-122. Londres: Cassell (Serie Open Linguistics).

Williams, G. (2001). Literacy pedagogy prior to schooling: relations between social positioning and semantic variation. En A. Morais, I. Neves, B. Davies y H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein in Research,* pp. 17-46. Nueva York y Washington: Peter Lang.

Williams, G. (2004). *Ontogenesis and grammatics: functions of metalanguage in pedagogical discourse,* pp. 241-267.

Williams, G. (2005a). Grammatics in schools. En R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen y J. Webster (eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective,* pp. 281-310. Londres: Equinox.

Williams, G. (2005b). *Semantic variation.* Hasan et al., pp. 457-480.

Williams, G. y Lukin, A. (eds.) (2004). *The Development of Language: Functional Perspectives on Species and Individuals.* Londres: Continuum (Serie Open Linguistics).

Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17,* pp. 89-100.

TÍTULOS RELACIONADOS

Aplicaciones de intervención psicopedagógica, *J. N. García-Sánchez (coord.).*
Aprendiendo a enseñar, *J. Domingo Segovia y M. Pérez Ferra (coords.).*
Bases teóricas y de investigación en educación especial, *J. L. Gallego Ortega y A. Rodríguez Fuentes.*
Cómo enseñar en el aula universitaria, *J. Paredes y A. de la Herrán (coords.).*
Conocer y comprender las organizaciones educativas, *M.ª J. Carrasco, J. M. Coronel, M.ª L. Fernández, M.ª P. García, S. González y E. Moreno.*
Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles, *L. M. Villar, P. S. de Vicente y O. M.ª Alegre.*
Desarrollo curricular de la Educación Física en la Educación Infantil, *P. Gil Madrona (coord.).*
Desarrollo emocional en los primeros años de vida, *M. Giménez-Dasí y L. Quintanilla Cobián.*
Didáctica, *C. Moral Santaella y M.ª P. Pérez García.*
Didáctica de la lengua y educación literaria, *P. Guerrero y M.ª T. Caro (coords..*
Didáctica de las Ciencias para Educación Primaria, *J. M. Vílchez (coords.).*
Didáctica de las Ciencias Experimentales II, *F. González (coord.).*
Didáctica de las Ciencias Sociales, *Á. Liceras y G. Romero (coords.).*
Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria, *S. Alonso.*
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, *M.ª J. Fiuza Asorey y M.ª Pilar Fernández Fernández.*
Educación, neoliberalismo y justicia social, *F. M. Martínez.*
Educación especial, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González.*
Educación infantil contemporánea, *J. Holgado Barroso.*
Educación intercultural y aprendizaje cooperativo, *M.ª J. Díaz-Aguado.*
Educación y patrimonio cultural, *M.ª de la E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho y (coords.).*
Elementos de didáctica de la matemática para el profesor de Secundaria, *L. Rico Romero y A. Moreno Verdejo (coords.).*
Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil, *E. Castro Martínez (coord.).*
Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria, *L. Rico Romero y P. Flores Martínez (coords.).*
Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en Educación Infantil, *R. Quijano López (coord.)*
Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil, *A. L. Bonilla Martos e Y. Guash Marí (coords.).*
Escritura académica. De la teoría a la práctica, *J. A. Núñez (coord.).*
Escritura y lectura en Educación Infantil (Manual + Cuadernillo), *F. Guzmán Simón, M. Navarro Pablo y E. García Jiménez.*
Escuela y tolerancia, *M.ª J. Díaz-Aguado.*
Estrategias de aprendizaje, *J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (coords.).*
Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes, *M. A. Adell i Cueva.*
Evaluación e intervención didáctica, *F. Peñafiel Martínez, J. A. Torres González y J. M.ª Fernández Batanero.*
Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje, *A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano.*
Formación para la educación con tecnologías, *M.ª-J. Gallego-Arrufat y M. Raposo-Rivas (coords.).*
Iniciación escolar a la escritura y la lectura, *A. Suárez Yánez.*
Innovación educativa. Más allá de la ficción, *M. Fernández Navas y Noelia Alcaraz Salarirche (coords.).*
Intervención psicoeducativa, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez y E. Soler Vázquez.*
Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo, *F. Alcantud Marín (coord.).*
Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo, *J. N. García Sánchez (coord.).*
Intervención psicopedagógica y currículum escolar, *J. A. Beltrán Llera, V. Bermejo Fernández, L. F. Pérez Sánchez, M.ª D. Prieto Sánchez, D. Vence Baliñas y R. González Blanco.*
La alteridad en educación, *J. L. Gallego y A. Rodríguez.*
La convivencia escolar en positivo, *S. Ibarrola y C. Iriarte.*
La educación repensada, *M.ª R. Belando-Montoro (coord.).*
La escuela a examen, *M. Fernández Enguita.*
La orientación en Educación Infantil, *R. Mérida Serrano, A. Ramírez García, C. Corpas Reina y M.ª E. González Alfaya.*
La pedagogía en el laberinto, *R. Soler.*
Las ciencias de la naturaleza en la Educación Infantil, *R. Fernández Manzanal y M. Bravo Tudela.*
Leer para aprender, *D. Rose y J. R. Martin.*
Los medios y las tecnologías en la educación, *M. Area Moreira.*
Los Proyectos de Trabajo, *M.ª P. Bravo, B. Corpas, M.ª C. Encinas, M.ª E. González (coord.), O. M.ª Guzmán, M.ª C. Lara, M.ª C. León, A. López, M. López, R. Mérida (coord.), M.ª Á. Olivares (coord.) y N. Sánchez.*
Manual de didáctica, *I. Gómez Hurtado y F. J. García Prieto.*
Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria, *B. Bermejo y C. Ballesteros (coords.).*
Manual de dificultades de aprendizaje, *M.ª del R. Ortiz González.*
Manual de logopedia, *F. Villegas Lirola.*
Manual de psicología de la educación, *M.ª del M. Prados, V. Sánchez, I. Sánchez, R. del Rey, M. Á. Pertegal, M. del C. Reina, P. Ridao, F. J. Ortega y J. Mora.*
Manual de tutoría y orientación en la diversidad, *J. Riart (coord.).*
Matemáticas para maestros de Educación Primaria, *I. Segovia y L. Rico (coords.).*
Mediación educativa, *P. Gil-Madrona y J. Abellán-Hernándezz (coords.).*
Neuroeducación de profesores y para profesores. *M.ª Caballero.*
Nuevas tecnologías para la educación en la era digital, *J. A. Ortega Carrillo y A. Chacón Medina (coords.).*
Nuevos escenarios digitales, *J. Barroso y J. Cabero (coords.).*
Optimización del desarrollo y prevención de riesgos en el aula de educación infantil (Manual + Seminarios), *M.ª Fernández Cabezas, A. Burgos García, G. Alba Corredor y A. Justicia Arráez.*
Orientación Educativa en Educación Primaria, *A. Ramírez (coord.).*
Orientación psicopedagógica y calidad educativa, *R. Sanz Oro.*
Pensar la educación, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez.*
Prácticas de psicología de la educación, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pienda, P. González-Castro y J. C. Núñez Pérez.*
Prácticas de psicología del aprendizaje (Manual + Cuadernillo), *E. Merino Tejedor y J. A. Valdivieso Burón.*
Promover el cambio pedagógico en la universidad, *A. de la Herrán Gascón y J. Paredes (coords.).*
Psicología de la Educación, *S. Rodríguez Sánchez (coord.).*
Psicología de la educación para docentes, *J. I. Navarro y C. Martín (coords.).*
Psicología para docentes, *E. Briones Pérez y Alicia Gómez-Linares (coords.).*
Psicomotricidad e intervención educativa, *D. Martín Domínguez.*
Psicopatología en el contexto escolar, *M.ª del M. Aires, S. Herrero, E. M.ª Padilla y E. M.ª Rubio (coords.).*
Relaciones interpersonales en la educación, *M.ª R. Bueno y M. Á. Garrido.*
Teoría de la educación, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez.*
Teoría de la educación, *P. Casarres y A. Soriano (coords.).*
Vivir la escuela como un proycto colectivo, *M.ª M. García y M.ª Á. Olivares.*